

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta



**Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na  
základní škole**

Alžběta Kosíková

Katedra speciální pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lenka Felcmanová

Studijní program: Speciální pedagogika

2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na základní škole* vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně. Veškerá v práci použitá literatura a další podkladové materiály jsou uvedeny v příloženém seznamu literatury.

Datum

.....

Alžběta Kosíková

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní Mgr. Lence Felcmanové, za výborné vedení mé bakalářské práce, za její ochotu a věnovaný čas. Dále bych chtěla poděkovat žákům a pedagogům, kteří se podíleli na výzkumné části bakalářské práce. A v neposlední řadě všem svým blízkým za podporu.

.....

Alžběta Kosíková

**NÁZEV:**

Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na základní škole

**AUTOR:**

Alžběta Kosíková

**KATEDRA:**

Katedra speciální pedagogiky

**VEDOUCÍ PRÁCE:**

Mgr. Lenka Felcmanová

**ABSTRAKT:**

Bakalářská práce je věnována sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Specifické poruchy učení patří k nejčastějším a nejaktuálnějším problémům současného školství, je tedy na místě, upozornit, že specifické poruchy učení ovlivňují osobnost žáka komplexně. Jednou z oblastí, která je vlivem specifických poruch učení ohrožena, je žákovo sebepojetí. Rizika sníženého sebepojetí by si měl být vědom nejenom rodič, ale i pedagog a všechny osoby, které jsou s žákem v kontaktu.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol a poskytuje informace potřebné k výzkumné části bakalářské práce. Zabývá se tématy specifických poruch učení, charakteristikou žáka mladšího školního věku a sebepojetím.

Praktická část využívá kombinace kvalitativních a kvantitativních metod k získání informací o sebepojetí žáků z 5. ročníků základní školy v Praze.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký je rozdíl v sebepojetí žáků se SPU, kteří navštěvují tři rozdílné třídy ve stejné základní škole a jaké faktory se podílí na vývoji sebepojetí těchto žáků

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Specifické poruchy učení, žák, sebepojetí, osobnost, výchova

**TITLE:**

Self-concept of students with learning disabilities in primary school

**AUTHOR:**

Alžběta Kosíková

**DEPARTMENT:**

Department of Special education

**SUPERVISOR:**

Mgr. Lenka Felcmanová

**ABSTRACT:**

This thesis deals with self-concept of students with learning disabilities in primary school. Learning disabilities are among the most recent and most common problems of contemporary education. It is therefore important to note, that learning disabilities comprehensively affect the personality of a pupil. One of the areas which is influenced by learning disabilities is pupil's self-concept. Parents, teachers and everyone who is in contact with the pupil should be aware of the risk of pupil's reduced self-concept.

Theoretical part is divided into three chapters and provides necessary informations for the research. It deals with problems of learning disabilities and self-concept and characterise pupil in school age.

Practical part using combination of qualitative and quantitative methods of research to obtain information about pupil's self-concept in fifth grade classes of primary school in Prague.

The aim of the thesis is to determine the difference in the self-concept of pupils with learning disabilities who attend three different classes in the same primary school. And which factors are involved in the development of self-concept of these pupils.

**KEYWORDS:**

learning disabilities, pupil, self-concept, personality, education

## Obsah:

Úvod.....	8
<b>A. Teoretická část .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Specifické poruchy učení.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Vymezení a definice.....</b>	<b>9</b>
1.1.1. <i>Vymezení pojmu.....</i>	<i>9</i>
1.1.2. <i>Definice.....</i>	<i>11</i>
<b>1.2. Etiologie.....</b>	<b>12</b>
1.2.1. <i>Fonologický deficit.....</i>	<i>12</i>
1.2.2. <i>Vizuální deficit.....</i>	<i>13</i>
1.2.3. <i>Deficity v oblasti řeči a jazyka.....</i>	<i>14</i>
1.2.4. <i>Deficity v procesu automatizace.....</i>	<i>14</i>
1.2.5. <i>Deficity v oblasti paměti.....</i>	<i>14</i>
1.2.6. <i>Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost                 kognitivních procesů.....</i>	<i>15</i>
1.2.7. <i>Kombinace deficitů.....</i>	<i>15</i>
<b>1.3. Syndrom ADD, ADHD.....</b>	<b>16</b>
1.3.1. <i>Dělení příčin dle doby vzniku.....</i>	<i>16</i>
1.3.2. <i>Projevy syndromu ADD, ADHD.....</i>	<i>17</i>
<b>1.4. Dělení SPU.....</b>	<b>18</b>
1.4.1. <i>Dysgrafie.....</i>	<i>18</i>
1.4.2. <i>Dysortografie.....</i>	<i>20</i>
1.4.3. <i>Dyskalkulie.....</i>	<i>21</i>

1.4.4.	<i>Dysmúzie</i> .....	23
1.4.5.	<i>Dyspinxie</i> .....	24
1.4.6.	<i>Dyspraxie</i> .....	24
1.4.7.	<i>Dyslexie</i> .....	24
1.5.	Důsledky SPU.....	29
1.5.1.	<i>Emoční projevy žáka</i> .....	29
1.5.2.	<i>Oblast pracovních a studijních dovedností</i> .....	29
2.	Osobnost žáka s SPU.....	30
2.1.	Charakteristika žáka mladšího školního věku.....	30
3.	Sebepojetí.....	32
3.1.	Definice a terminologie sebepojetí.....	32
3.2.	Aspekty sebepojetí .....	35
3.2.1.	<i>Sebehodnocení</i> .....	35
3.2.2.	<i>Sebedůvěra, sebevědomí, sebeúcta</i> .....	35
3.2.3.	<i>Sebeakceptace a sebeláska</i> .....	36
3.2.4.	<i>Seberegulace</i> .....	36
3.3.	Vývoj sebepojetí .....	36
3.4.	Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení.....	38
<b>B.</b>	<b>Praktická část</b> .....	<b>40</b>
4.	Kvalitativní a kvantitativní výzkum .....	40
4.1.	Cíl výzkumu .....	40
4.2.	Metodika výzkumu .....	40

4.2.1.	<i>Výzkumný nástroj</i> .....	40
4.2.2.	<i>Charakteristika zkoumaného souboru</i> .....	42
4.3.	Výsledky šetření .....	42
4.3.1.	<i>Shrnutí informací o respondentech</i> .....	43
4.3.2.	<i>Jaký je rozdíl v sebepojetí žáků se SPU ve třídách 5.A, 5.B, 5.C?</i> .....	44
4.3.3.	<i>Jaké faktory ovlivňují sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení?</i> .....	56
4.4.	Diskuze .....	60
	Závěr .....	63
	Seznam použité literatury.....	64
	Seznam příloh.....	68



## Úvod

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na problematiku sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení. K volbě tohoto tématu mě vedl jeden hlavní důvod. Tímto důvodem, byla skutečnost, že mě samotné byly v průběhu prvních ročníků studia na základní škole diagnostikovány specifické poruchy učení (konkrétně dyslexie a dysgrafie). Proto jsem si velice dobře vědoma všech aspektů, které s sebou specifické poruchy učení přináší včetně jejich vlivu na vývoj sebepojetí. Tato moje osobní zkušenost mě vedla k touze získat informace o sebepojetí současných žáků a případné porovnání rozdílů v sebepojetí těchto žáků, podle tříd, které navštěvují. Pro tento záměr se ideálně hodila nejmenovaná základní škola v Praze, která disponuje třídami speciálně pro žáky se specifickými poruchami učení a zároveň umožňuje integraci žáků s SPU do běžných tříd.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena na tři oblasti. První oblast vymezuje téma specifických poruch učení. Druhá oblast poskytuje charakteristiku žáka v období mladšího školního věku. A poslední oblast přináší informace k tématu sebepojetí.

Praktická část přináší prostřednictvím kombinace kvalitativních a kvantitativních metod informace o sebepojetí žáků 5. třídy ZŠ. Přínosem praktické části je porovnání sebepojetí žáků z dys tříd a tříd běžného typu. Získané informace jsou srovnávány s odbornou literaturou a mohou přinášet výsledky zajímavé jak pro rodiče dětí s SPU tak pro pedagogy a ředitele školských zařízení.

## **A. Teoretická část**

### **1. Specifické poruchy učení**

#### **1.1. Vymezení a definice**

*Jestliže se dnes mluví o specifických poruchách učení jako o „nemoci století“, pak nikoli proto, že by takové poruchy teprve nyní vznikaly, nebo že by se epidemicky šířily, nýbrž že jsou při celkově vyšších nárocích na vzdělání nápadnější a závažnější než kdykoli dříve“ (Matějček 1995, Dyslexie, s.7).*

##### **1.1.1. Vymezení pojmu**

Specifické poruchy učení (dále také SPU) jsou v české odborné literatuře označovány i jako specifické vývojové poruchy učení nebo vývojové poruchy učení (nejnovější literatura pojem „vývojové“ již neuvádí). Termín specifické poruchy učení je nadřazen pojmům dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní), dyskalkulie (porucha počítání), dysmúzie (porucha hudebních schopností), dyspinxie (porucha kreslení), dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat složité pohyby) - poslední tři se objevují jen v české literatuře nikoli v zahraničí (Bartoňová 2010; Pokorná 2010).

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková 2009, s. 10).*

Výše zmíněné poruchy nezřídka doprovázejí další obtíže, například: poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD), poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání. (Bartoňová in Pipeková 2010; Zelinková 2009)

Údaje o počtu jedinců s SPU se v závislosti na jednotlivých autorech značně rozcházejí. V české populaci se uvádí podíl 2 – 4 % (tento údaj potvrzuje také Bartoňová 2010), v německy mluvících zemích 4 – 6 %, v anglosaských zemích 5 až 10 %. (Matějček 1995). Výskyt SPU je u chlapců uváděn třikrát vyšší než u dívek (Bartoňová 2010).

Je třeba odlišit SPU od poruch nespecifických, které nejsou zapříčiněny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mohou mít různé příčiny např. mohou být způsobeny sníženým rozumovým nadáním, smyslovými vadami, nedostatečnou motivací ke školní práci, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte (Bartoňová in Pipeková 2010).

Následující odstavec reflektuje, jak jsou SPU označovány v zahraniční literatuře.

V Německé literatuře je nejčastěji používán pojem Legastheine, tento termín je nejstarší a odpovídá našemu pojmu dyslexie. Další termín *spezifische Entwicklungsstörungen* je doslovně přeložitelný jako specifické vývojové poruchy. Mimo tyto pojmy se od 60. let 20. století objevuje a setrvává pojem *Teilleistungsschwächen*. Do českého jazyku lze pojem opsat jako deficit dílčích funkcí.

V anglicky mluvících zemích se setkáme nejčastěji s termíny *Learning disabilities*, *Specific Learning Difficulties* či *Dyslexia* (Pokorná 2011; Zelinková 2009).

Specifické poruchy učení ovlivňují psychiku člověka a pronikají také do oblasti sociální a psychologické, dále negativně ovlivňuje vzdělávací a osobnostní rozvoj žáků a v důsledku má vliv na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti (Bartoňová in Pipeková 2010; Pokorná 2010).

### 1.1.2. Definice

První vzniklé definice specifických poruch učení mají především popisný charakter, jejich autoři jsou lékaři, kteří zdůrazňují neurologickou či neurologicko-psychologickou etiologii poruch učení. Postupně se problematika specifických poruch učení dostává do speciálně-pedagogických i psychologických oborů, kde je kladen důraz na osobnost jedince a jeho potřeby (motivace k výkonu, nervozita, emociální labilita, nízké sebehodnocení). Bráno na zřetel je též rodinné klima, podnětnost prostředí, podpora dítěte (Pokorná; 2010 Bartoňová 2010). Bartoňová i Pokorná se shodují na nejednotnosti terminologie české i zahraniční literatury (Bartoňová 2010).

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emociální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček 1993, s. 24).*

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností označené kódem F81 definovány takto:

*„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku“ (MKN-10, 2013).*

(Pokorná 2010; Bartoňová 2010; Matějček 1993)

## 1.2. Etiologie

Přístupy k identifikaci příčin SPU se velmi liší a specifické poruchy učení se tak stávají interdisciplinárním tématem, zahrnují psychologické, speciálněpedagogické, neurofyziologické, sociologické či lingvistické aspekty (Pokorná 2010).

Olga Zelinková (2009) uvádí v rovině kognitivní z hlediska etiologie SPU následující deficity:

- Fonologický deficit
- Vizuální deficit
- Deficity v oblasti řeči a jazyka
- Deficity v procesu automatizace
- Deficity v oblasti paměti
- Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- Kombinace deficitů

### 1.2.1. Fonologický deficit

Výzkumy z let minulých se zaměřují zejména na identifikaci a analýzu fonologického deficitu a mezi odborníky panuje shoda, že většina osob s dyslexií má deficit ve fonologických procesech. Jedinci s fonologickým deficitem mají obtíže při analýze slyšeného slova na jednotlivé hlásky, pozorujeme nápadně chudou slovní zásobu. Nedochází k rozvoji verbálních asociací, vyjadřování je na nízké úrovni stejně tak verbální pohotovost. Dále se projevuje obtížemi při osvojování cizího jazyka (neschopnost porozumět jazyku z odposlechu, i když je čtení textu a učení se nových slovíček bez větších obtíží). V současné době mnoho autorů s odkazem na své výzkumy upozorňuje, že mnoho dětí s dyslexií má poškozené fonemické uvědomění, které vede k problémům s dekodováním a osvojením dalších dovedností, jež jsou nutné k nácviku čtení.

### 1.2.2. Vizuální deficit

Již první odborníci zabývající se problematikou dyslexie se shodovali v názoru, že vizuální deficit může být příčinou dyslexie. Dříve býval označován jako „slovní slepota“.

Projevy jsou patrné již v předškolním věku. Jedinec má problémy s vnímáním detailu, polohy v prostoru. V dospělosti se objevují problémy s vyhledáváním informací i obrázků, zdouhavou a nepřesnou orientací v prezentovaném materiálu. Vizuální deficity se dále podílejí na chybování při čtení podobných slov.

Někteří autoři potvrzují, že osoby s dyslexií mají narušenou funkci magnocelulárního systému. Magnocelulární systém sbírá informace z celého zrakového pole, je nutný pro oční pohyby během čtení a působí proti přílišné fixaci na přečtené slovo. Během výzkumů bylo zjištěno, že dyslektici mají o 30% méně magnocelulárních neuronů v důsledku čehož: *„Tyto děti mají nestabilní vnímání tisku, jehož nejpravděpodobnějším vysvětlením je, že se jejich oči nekontrolovaně pohybují po stránce, když se snaží fixovat na slovo“* (Zelinková, 2003, str. 27).

U některých dyslektiků se můžeme setkat s dlouhou ikonickou perzistencí. Ikonické přetrvání či perzistenci zajišťuje ikonická paměť. Projevuje se setrváním obrazu dlouho po původním zrakovém podnětu. V praxi se projevuje tak, že dítě, které se snaží číst, při identifikaci prvního písmene ve slově přechází k identifikaci druhého písmene, ale z důvodu dlouhého ikonického přetrvávání, zůstává dlouho obraz prvního písmene a znemožňuje dítěti rozeznání druhého písmene. Dítěti trvá čtení delší dobu, právě proto, že potřebuje delší čas na vyhasnutí předcházejícího písmene. Tento fakt také zvyšuje nároky na krátkodobou paměť dítěte, které si musí delší časový úsek pamatovat již přečtená slova. Předchozí informace potvrzují také výzkumy George Pavlidise, který uvádějí jako primární příčinu dyslexie deficit v oblasti očních pohybů. Upozorňuje na výsledky jeho výzkumů, ve kterých se u osob s dyslexií objevovalo výrazně více sakád<sup>I</sup> a fixací<sup>II</sup> než u ostatních osob. *„Sakády byly delší, nepravidelné a zmatené“* (Zelinková 2003, s. 28).

<sup>I</sup> „skoky, kterými se oko pohybuje kupředu po řádce“ (Zelinková 2003, s. 28).

<sup>II</sup> „zastavení, v jehož důsledku jedinec čte“ (Zelinková 2003, s. 28).

### **1.2.3. Deficity v oblasti řeči a jazyka**

*„Dyslexie je porucha postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka, jazykové kompetence“* (Zelinková 2003, s. 28). Mezi časté projevy proto patří snížená schopnost rychle pojmenovávat písmena, barvy, předměty na obrázku. Jak již bylo popsáno v oddílu fonologického deficitu, pro SPU může být charakteristická menší slovní zásoba, obtíže ve vyjadřování, nižší jazykový cit a artikulační neobratnost. Deficit v oblasti řeči a jazyka může způsobit ztrátu souvislostí v konverzaci.

### **1.2.4. Deficit v procesu automatizace**

*„Proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace“* (Zelinková 2003, s 29). Čím náročnější úkol, tím těžší automatizace je. Protože bývá u lidí s dyslexií tento proces oslaben, potřebují více času, častější opakování a tento proces je pro ně z důvodu nezbytnosti značného úsilí a koncentrace pozornosti velice vyčerpávající. Při obtížích v automatizaci může docházet k paradoxům, kdy jedinec není schopen vyřešit zdánlivě snadné úkoly, ale úkoly náročné na logické uvažování řeší bez problémů. Veškeré těžkosti, které s sebou tento deficit přináší, mají však i světlou stránku. Nesnáze v automatizaci vedou k trvalému hledání nových řešení, tvořivosti a originalitě.

### **1.2.5. Deficity v oblasti paměti**

Paměť se dělí z hlediska trvání paměťových stop na krátkodobou, středně dobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť trvá 30 - 90 sekund a má velice úzký funkční vztah k pracovní paměti. Deficity v krátkodobé paměti mohou zapříčinit: obtíže při zapamatování pokynů, úkolů a slovíček, má-li dítě zopakovat slovo, které slyšelo před několika sekundami.

Pracovní paměť je nezbytná při řešení úkolů, u kterých je nutné vybavení více poznatků najednou např. diktáty, kdy si musí dítě vybavit psaní velkých písmen, shodu podmětu s přísudkem, vyjmenovaná slova.

Dlouhodobá paměť slouží k uchování informací po měsíce a roky. Proces přesunu informací z paměti krátkodobé do dlouhodobé je ovlivněn kvalitou uložení poznatků, jejich opakováním a užíváním.

#### **1.2.6. Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů**

Již Dencl a Rudel (1976) objevili nesnáze v rychlém jmenování po sobě jdoucích podnětů, včetně neřečových (např. barvy). Dokonce je rychlé jmenování předmětů zařazeno do úkolů v testové baterii pro screening dyslexie. Později se ukázalo, že deficit nepostihuje pouze rychlost procesů vizuálních ale také auditivních, motorických a řečových.

#### **1.2.7. Kombinace deficitů**

Většina autorů se shoduje na kombinaci deficitů, které jsou ve svém důsledku příčinou dyslexie. Nejčastěji se jedná o fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace. Hypotéza dvojího deficitu vymezuje danou problematiku přesněji. Bylo zjištěno, že kromě fonologického deficitu, může existovat zcela nezávisle na něm deficit v rychlém jmenování. U osob s dyslexií se může projevovat buď odděleně, nebo společně.

(Zelinková 2009, 2013, Pokorná 2010)

Především v druhé polovině minulého století byl řadou autorů zastáván názor, že většina specifických poruch učení je způsobena lehkou mozkovou dysfunkcí. U nás v té době nejznámější výzkum Otakara Kučery, považoval LMD za příčinu 50% všech případů SPU. Proto je tématu syndromu ADD a ADHD (dříve lehká mozková dysfunkce) věnována následující kapitola.



### 1.3. Syndrom ADD, ADHD

Dříve nazývána jako lehká dětská encefalopatie, později lehká mozková dysfunkce. V zahraniční i české literatuře je ustálen termín ADD, ADHD – syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity.

Od šedesátých do začátku osmdesátých let byli odborníci přesvědčeni, že jsou SPU způsobené drobným poškozením mozku, které podmiňuje vznik lehké mozkové dysfunkce (Černá a kol., 1999). K drobnému poškození mozku dochází před porodem, během porodu a krátce po něm.

#### 1.3.1. Dělení příčin dle doby vzniku:

- Příčiny prenatalního poškození:

Infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, závislost matky na lécích, alkoholismus matky, nedostatečný přísun kyslíku

- Příčiny perinatálního poškození:

Přímá poranění, vliv léků proti porodním bolestem, nedostatek kyslíku z důvodu protrahovaného či naopak překotného porodu

- Příčiny postnatálního poškození:

Střevní obtíže či markantní nedostatky v příjmu potravy, které zapříčiní nedostatek kyslíku v krvi, infekční onemocnění prodělané do 2. roku života dítěte (encefalitida, meningitida, černý kašel, chřipka)

(Pokorná 2010, taktéž Černá 1999)

*„Jde o syndrom příznaků, které se mohou vyskytovat společně či se lišit, avšak mají stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy.“*  
(Train 1997, sec. cit. Bart. in Pip, 2006, s. 3).

### 1.3.2. Projevy syndromu ADD, ADHD:

- Hyperaktivita
- Percepčně motorická oslabení
- Emoční labilita
- Nedostatky v celkové koordinaci
- Poruchy pozornosti (malý rozsah pozornosti, nesoustředěnost, ulpívání)
- Impulzivita
- Poruchy paměti a myšlení
- Specifické poruchy učení
- Neurčité známky neurologické a nepravidelnost na EEG
- Poškození percepce a vytváření pojmů
- Poruchy řeči a řečového vnímání
- Charakteristika sociálního chování
- Charakteristika spánku

(Černá 1999, Třesohlavá 1983)

Osoby s ADD, ADHD jsou charakteristické svou neobratností, narušením jemné, hrubé motoriky a senzomotoriky, slabou vůlí a neschopností se soustředit.

Ve školním prostředí se může projevovat:

- Impulzivitou (vykřikují odpovědi, mluví, ačkoli nebyli tázáni)
- Slabá „pracovní“ paměť (problémy se zapamatováním denních aktivit)
- Dys-organizace (problémy s plánováním)
- Hyperaktivita (roztěkané chování, neposední)
- Obtíže při zpracování verbálních informací (riziko jazykových problémů)

(Bartoňová in Pipeková 2010)

Na rozdíl od minulosti, kdy byl ADD a ADHD často uváděn jako příčina SPU, v současné době naopak dochází k obratu. Odborníci stanovují častěji jiné příčiny. Jak píše Matějček „*Drobné mozkové poškození v dřívějším pojetí přestalo tedy být jediným a stalo se jen jedním...*“ (Matějček 1995 s. 27). Tomuto tvrzení

také nasvědčuje přesvědčení, že počet SPU způsobených poškozením mozku je nižší než se původně uvádělo (Pokorná 2010). Odborníci také upozorňují na fakt, že stanovení diagnózy ADD a ADHD je nespolehlivé a také na nejednotnost v používání definice ADD a ADHD (Klicpera, Gasteigerová-Klicperová in Pokorná 2010).

## **1.4. Dělení SPU**

Předpona dys- znamená nesprávný či nedostatečný vývoj dovednosti a druhá část slova odkazuje na řecké označení dovednosti, která je zasažena.

### **1.4.1 Dysgrafie**

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. jeho čitelnost a úpravu. Projevy jsou následující:

- Obtíže zapamatovat a následně si vybavit tvary písmen
- Neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen
- Písmo je příliš malé/velké obtížně čitelné, neuspořádané, těžkopádné
- Žák často škrtná, přepisuje písmena
- Písemný projev je neupravený
- Neúměrně pomalé tempo psaní
- Obtíže při spojování hlásky s písmenem
- Obtíže při řazení písmen
- Zaměňování tvarově podobných písmen
- Problémy s dodržováním liniatury
- Časté vadné držení psací pomůcky (držení bývá křečovitě, neuvolněné)
- Problémy s přechodem tiskacích písmen na psací
- Problémy s navazováním na další písmeno
- Obtíže v dodržování rozstupů mezi jednotlivými písmeny ve slovech
- Obtíže v dodržování stejných mezer mezi jednotlivými slovy

- Potíže zasahují i do dalších předmětů např. matematiky, žáci nedokážou provést správný zápis čísel, mívají problémy v řešení rovnic, nepřesné rýsování

Dysgrafie vzniká na podkladě deficitu jemné a hrubé motoriky a deficitu pohybové koordinace. Deficit ovlivňuje zrakovou a pohybovou paměť, pozornost a prostorovou orientaci. „*Dysgrafické děti trpí poruchou koordinací systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tzn. spojení foném-grafém při psaní podle diktátu nebo spojení mezi tiskacím a psacím písmem*“ (Bartoňová 2005 s. 69).

Někteří autoři (Jucovičová, Žáčková 2008) uvádějí jako jednu z příčin dysgrafie neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu. K neukončení vývoje tohoto primárního reflexu může docházet z důvodu absence lezení dítěte, nedostatečně dlouhým obdobím lezení, či nesprávným způsobem lezení. V důsledku čehož vzniká patologické svalové napětí, které ovlivňuje koordinaci pohybů, směrovou orientaci a další oblasti. Problematikou přetrvávajících primárních reflexů se v České republice zabývá Marja Volemanová-Mud, která k nám z Nizozemí přivezla tzv. Neurovývojovou terapii, která pracuje s odstraněním přetrvávajících primárních reflexů pomocí jednoduchých avšak pravidelných cviků.

Výše zmiňované patologické svalové napětí se projevuje ochablým, nezpevněným svalstvem v oblasti ruky a zvýšeným svalovým napětím. Můžeme pozorovat neuvolněnou celou paži včetně předloktí, zápěstí i jednotlivých prstů. Tyto projevy se logicky promítají do vadného držení psací potřeby. Dítě drží psací potřebu křečovitě, v nesprávném sklonu, může být přítomna také nesprávná poloha lokte. Takové dítě bude v písemném projevu pomalejší, jeho ruka bude snadněji unavitelná, bude narušena celková kvalita písma včetně zhoršené čitelnosti.

Samotný proces psaní vyžaduje ohromné množství žákovy pozornosti, energie a času v důsledku čehož není žák schopen soustředit se na gramatickou a obsahovou stránku projevu. Proto je nezbytně nutné, aby bral učitel tuto informaci na vědomí a v případě dalšího selhávání umožnil žákovi práci na počítači či psacím stroji.

(Zelinková 2009; Bartoňová 2010, 2005; Jucovičová, Žáčková 2008)

### 1.4.2. Dysortografie

Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Charakteristický je zvýšený počet specifických dysortografických chyb (není postižena celá oblast gramatiky) spolu s obtížným osvojováním gramatiky a následné aplikace gramatických jevů. Bývá velice často spojená s dyslexií. Matějček (1995) poukazuje, že ne vzácně se objevují případy, kdy je dysortografie důsledkem dysgrafie. A totiž, že dítěti bere veškerou pozornost a energii snaha o dobrý grafický projev a na kontrolu obsahu se již nedostává. V časově limitovaných úkolech (diktáty, desetiminutovky), se mohou dysortografické chyby objevovat znovu i přesto, že si žák dané učivo již osvojil.

Projevy:

- Obtíže při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- Obtíže v rozlišování slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni)
- Obtíže při rozlišování sykavek
- Vynechání, přidání, přesmyknutí písmen či slabik
- Záměna tvarově podobných písmen v písemné podobě
- Záměna zvukově podobných hlásek a slabik
- Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének
- Inverze, zkomoleniny
- Chyby plynoucí z artikulační neobratnosti
- Chyby v přepisu

Dysortografie vzniká na podkladě narušení fonemického sluchu. Porušena je sluchová percepce, především sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza, dále sluchová orientace a sluchová paměť. Nežřídká se u osob s dysortografií můžeme setkat s narušením jazykového citu. Jucovičová, Žáčková (2008) upozorňují, že „*obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace pozornosti*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s.23).

Největší obtíže většinou mívají děti s dysortografií při psaní diktátů, kdy během krátkého časového intervalu musí dítě mluvené slovo nejprve sluchem zaregistrovat, poté zanalyzovat a nakonec převést do psané podoby. V důsledku narušení sluchového vnímání však dochází k tzv. sluchovým klamům, sluchovým záměnám. To znamená, že dítě sice diktovaná slova slyší, ale není schopno je rozlišit a napíše je tak, „jak je slyší“. V písemném projevu se pak objevují tzv. specifické dysortografické chyby.

(Bartoňová 2005, 2010; Matějček 1995; Zelinková 2009; Jucovičová, Žáčková 2008)

### **1.4.3. Dyskalkulie**

*„Jedná se o poruchu matematických funkcí, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii“* (Zelinková 2009 s. 44). Mezi nejčastější projevy patří neschopnost pochopit symbolickou povahu písmen a ulpívání na zcela nepřiměřeně konkrétních názorových představách. Obecně lze říci, že jde o poruchu abstraktního myšlení a ztíženého chápání symbolické povahy grafických znaků. Poruchy matematických funkcí jsou úzce provázány s dalšími poruchami, jako jsou dyslexie a dysgrafie. Pokud se projevy objevují izolovaně a sporadicky, neoznačujeme je za poruchu.

Dle charakteristických obtíží dělí Novák (podle Košče) dyskalkulii do následujících kategorií:

- praktognostická dyskalkulie  
Projevuje se obtížemi při manipulaci s matematickými předměty nebo nakreslenými symboly. Matematická manipulace znamená vytváření skupin/řad předmětů, porovnávání počtu. Žák si nedokáže představit pojem číslo. V geometrii má žák problémy se seřazováním různě dlouhých předmětů podle velikosti, diferenciací figur (obkreslování figur, kreslení a psaní, pokud jsou umístěny v prostoru).

- verbální dyskalkulie  
Dítěti činí potíže označovat množství a počet předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Dělá mu problémy osvojit si matematický slovník. Dítě není schopné vyjmenovat řadu čísel od nejnižší k nejvyšší a opačně. Stejně tomu je např. s vyjmenováním řady sudých či lichých čísel.
- lexická dyskalkulie  
Projevuje se neschopností číst matematické symboly (číslice, čísla, matematické symboly). Jedinci s lexickou dyskalkulií zaměňují tvarově podobná čísla (3-8, 6-9) římská čísla, pořadí číslic (21-12). Mezi obtížně zvládané učivo patří zlomky a desetinná čísla. Příčinou bývá porucha zrakové percepce a porucha orientace v prostoru, především pravolevé orientace. Košič tento typ pojmenovává jako numerickou dyslexii.
- grafická dyskalkulie  
Jedná se o neschopnost psát matematické znaky (není to totéž jako porucha motoriky). Žák nedokáže psát číslice formou diktátů nebo přepisu. Vynechává nuly, vícemístná čísla píše v opačném pořadí. V geometrii nacházíme problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Písemný projev je neúhledného vzhledu. Příčinu můžeme hledat v porušené pravolevé orientaci. Košič ji nazývá jako numerickou dysgrafii.
- operační dyskalkulie  
Jde o narušení schopnosti provádět matematické operace typu sčítání, odčítání, násobení a dělení a další. Problémem je počítání přes desítku, dochází k záměnám matematických operací (sčítání-odčítání), zaměňování čitatele a jmenovatele. Při sčítání delších číselných řad záměna jednotek za desítky. Potíže osobám s tímto typem dyskalkulie dělají kombinované úkoly, kdy si musejí pamatovat jednotlivé výsledky. Žáci raději volí písemné počítání, i když by příklad šel snadno vypočítat z paměti. Operační dyskalkulie se týká především vyšších ročníků, kdy se předpokládá, že by jednotlivé operace měly být plně zautomatizovány.

- ideognostická dyskalkulie

Pro ideognostickou dyskalkulii je charakteristická porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žákům dělá potíže řešení slovních úloh, protože se po nich žádá převedení slovního zadání do systému čísel matematického zápisu. Jedinec umí sice napsat číslo 5, ale nechápe, že 5 je totéž jako  $2 + 3$ .

Školské důsledky dyskalkulie:

- Žák může mít často pocity intenzivní úzkosti, pokud má řešit aritmetický problém
- Žák není schopen najít ve svém výpočtu vlastní chybu
- Žák lépe řeší úlohu napsanou na tabuli než v sešitu
- Řeší-li žák úlohu, není schopen vybavit si více než dva následující kroky

(Bartoňová 2005, 2010; Bartoňová in Pipeková 2010; Matějček 1995; Zelinková 2009)

#### **1.4.4. Dysmúzie**

Dysmúzie je specifická vývojová porucha v osvojování hudebních dovedností. Ovlivňuje schopnosti vnímání a reprodukce hudby. Dítěti dělá potíže rozlišování tónů, zapamatování melodie, rozlišení a reprodukce rytmu. Má-li žák problémy se zápisem a čtením not, bude se jednat spíše o dyslexii či dysgrafii než o dysmúzii.

(Zelinková 2003, 2009; Jucovičová, Žáčková 2008)



#### **1.4.5. Dyspinxie**

Porucha kreslení projevující se nízkou úrovní kresby. Dítě zachází tvrdě a neobratně s psací pomůckou, je pro něj obtížné převést svou trojrozměrnou představu na dvojrozměrný papír. Objevují se problémy s pochopením perspektivy.

(Bartoňová in Pipeková 2010; Jucovičová, Žáčková 2008)

#### **1.4.6. Dyspraxie**

Tato porucha ovlivňuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře se setkáme s označením jako vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cerebrální deficit, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce a jiné. Děti s dyspraxií bývají pomalé, neobratné, nešikovné, neupravené. Z těchto důvodů u nich můžeme zaznamenat nechuť k motorickým činnostem. Jejich potíže se mohou projevit při psaní tak v řeči.

(Zelinková 2003, 2009; Bartoňová in Pipeková 2010; Jucovičová, Žáčková 2008)

#### **1.4.7. Dyslexie**

Langmeier a Matějček se pokusili definovat dyslexii v šedesátých letech takto:

*„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je nápadně v rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“* (Matějček 1995 s. 19).

Současná definice z roku 2003 definovaná pracovní skupinou Mezinárodní dyslektické společnosti v Annals of Dyslexia zní:

*„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí“ (Bartoňová 2010 s. 13).*

Dyslexie je nejčastější a nejznámější poruchou učení, proto také patří mezi SPU s nejpropracovanějším pojmovým vymezením. V České republice trpí dyslexií přibližně 3 % dětí a více než polovina potřebuje k překonání obtíží odbornou pomoc (Matějček, Vágnerová 2006).

### **Projevy:**

- Problémy s intonací a melodií (čtení je monotónní, bez poklesu hlasu)
- Nesprávné hospodaření s dechem během četby
- Opakování začátku slov
- Přeskakování řádků
- Špatná orientace v textu
- Obtíže s rozlišováním tvarově podobných písmen (tzv. statické inverze<sup>i</sup>) př. B-d-p, m-n nebo zvukově podobných písmen př. a-o-e
- Přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze) př. lokomotiva-kolomotiva
- Vynechávání/ Vkládání písmen, slabik, slov, vět
- Vynechávání diakritických znamének či jejich nesprávné použití
- Domýšlení koncovek slov

(Jucovičová, Žáčková, 2004; Zelinková, 2009)

### **Další projevy:**

- Nedostatečná krátkodobá paměť
- Porucha koncentrace a pozornosti
- Obtíže v komunikaci (zdlouhavé, chaotické vyjadřování, chudá slovní zásoba, nepochopení pokynu, skákání do řeči)
- Problémy v reprodukci čteného textu
- Poruchy slovní paměti či vizuálního vnímání
- Nedostatečná mikromotorika očních pohybů
- Nedostatečná motorika mluvidel

(Bartoňová 2007; Kaprová 2000)

Je vhodné nenahlížet na dyslexii jen jako zdroj problémů, poruch a obtíží, ale uvědomovat si také její pozitivní stránky. Americký neurolog N. Geschwind upozorňuje: „*Pokud by se nám nějak podařilo zamezit výskytu dyslexie, je možné, že bychom tak společnost ochudili o skupinu významných a nenahraditelných jedinců nadaných pozoruhodným talentem*“ (Krejčová in Zelinková 2013, s.14).

V knize *Dar dyslexie* je uvedeno několik pozitivních schopností společných pro jedince s dyslexií:

- Schopnost měnit své vnímání
- Větší zvědavost oproti ostatním
- Představy a myšlenky mají vizuální namísto slovních
- Jsou intuitivní a bystří
- Při myšlení a vnímání dokážou využít všechny smysly
- Mají bujnou představivost
- Uvažují odlišným způsobem
- Volí neobvyklá řešení

(Davis 2010)

## **Typologie dyslexie podle Matějčka:**

Profesor Zdeněk Matějček (1974) dělí dyslektiky do následujících skupin.

### **Typ A**

Pro tento typ jsou charakteristické poruchy v základní organizaci smyslových dat. Dále se dělí na podtyp A1 a A2, ale neexistuje mezi nimi ostrá hranice a v praxi se často nedají rozlišit.

#### Podtyp A1

Zde jsou typické obtíže ve sluchové analýze a diferenciaci. Dítě rozumí významu slov, je schopno je opakovat, ale činí mu problém zachytit pořadí jednotlivých hlásek či slabik ve slově a rozeznat je od sebe, protože je „neslyší“. Dříve byl tento typ nazýván „slovní hluchota“, pro podezření na sluchovou vadu. Pokud u dítěte převažují obtíže v pravopise, bývá podtyp A 1 označován jako dysortografie.

#### Podtyp A2

Pro tento typ jsou charakteristické obtíže ve zrakové analýze a diferenciaci. Dítěti se pletou podobná písmena (b-d), převrací pořadí písmen (tzv. inverzní tendence tj. škol zaměňovat zrcadlové tvary). Při čtení si je dítě nejisté, jakoby špatně „vidělo“. Na počátku dyslektického výzkumu se podobně jako v minulém případě označoval tento typ jako slovní slepota. Tyto děti byly posílány k očnímu lékaři s podezřením na oční vadu.

### **Typ B**

Typ B je obdobný jako Typ A, až na skutečnost, že v osobní anamnéze těchto dětí se často objevovala lehká mozková dysfunkce spolu se změnou aktivity (častěji hyperaktivity), také se u dětí objevovala nesoustředěnost, impulzivita, ulpívavou, oslabená pozornosti.

## **Typ C**

Typ C je charakterizován poruchami v integračních mechanismech. Čtení je pomalé a primitivní, avšak bez zřetelných chyb. Psaní je taktéž pomalejší. Oproti předchozím typům A a B není tolik výrazný, proto nás může překvapit, že při zdárné nápravě těchto typů se „najednou“ objeví dosud „skryté“ obtíže typu C. Dále se dělí na podtyp C 1 a C 2.

### **Podtyp C 1**

U tohoto podtypu se nejedná o obtíže v organizaci smyslových dat, nýbrž o porozumění jejich smyslu. Dítě čte rychle, ale nerozumí významu. Je znatelný rozdíl mezi čtením obsahově snadného a těžšího textu. Psaní diktátů zvládá dítě dobře, co však nedokáže je samostatné písemné vyjadřování. Je-li tento typ těžšího stupně, bývá rozpoznán již na základní škole. Pokud má však žák lehčí stupeň, „objeví se“ až na střední či dokonce vysoké škole.

### **Podtyp C2**

Podtyp C 2 je příznačný obtížemi v syntetizaci. Dítě dokáže rozeznat jednotlivá písmena, ale není schopno je spojit ve větší celek. Při čtení se nevyskytují závažné chyby, ale čtení zůstává na primitivní úrovni hláskování a slabikování. Neexistuje rozdíl v rychlosti čtení obsahově snadných a méně snadných textů.

## **Typ D**

Dle prof. Matějčka se jedná o typ nespecifický pro dyslexii. Pro typ D jsou charakteristické problémy v základní reaktivitě, projevující se nadměrou impulzivitou či ulpívavostí.

(Matějček in Jošt 2011)

## **1.5. Důsledky SPU:**

Je vhodné si uvědomit, že specifické poruchy učení nezasahují pouze do oblasti výkonu dítěte, ale výrazně ovlivňují také chování žáka. Níže se zaměříme především na chování žáka ve školním prostředí.

### **1.5.1. Emoční projevy žáka:**

- Žák trpí pocitem úzkosti, je demotivován, neboť jeho úsilí neodpovídá jeho výsledkům
- Žák má problémy se zvládnutím situací, které vyžadují vyšší míru frustrační tolerance
- Časté deprese
- Infantilní chování
- Emocionální labilita (projevy přecitlivělosti, vzrušivost, impulzivita)
- Rezignace žáka na zadané úkoly

### **1.5.2. Oblast pracovních a studijních dovedností:**

- Problémy s organizací pracovních činností i organizací volného času
- Neschopnost vlastní kontroly studia
- Snadná unavitelnost a následná nesoustředěnost
- Výkyvy ve školní práci

(Kaprová 2000; Bartoňová 2010; Bartoňová in Pipeková 2010)

## **2. OSOBNOST ŽÁKA S SPU**

Pro uvedení do problematiky osobnosti žáků mladšího školního věku bude následovat kapitola s tímto tématem. Ta se bude věnovat vývoji základních schopností a dovedností, charakteristických právě pro období mladšího školního věku s cílem uvědomění si specifík, které toto období přináší.

### **2.1. Charakteristika žáka mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku začíná s nástupem do povinné školní docházky, zpravidla ve věku 6-7 let a končí ve věku 11-12 let, kdy se začínají u žáka objevovat první známky pohlavního dospívání, které je spojeno s dalšími psychickými projevy. V názvu období mladšího školního věku, je záměrně kladen důraz na adjektivum školní, který odkazuje na důležitost školy pro žáka v tomto období, na rozdíl od pubescenta, který je více ovlivňován mimoškolními vlivy (Langmeier, Krejčová 2006).

Mohlo by se zdát, že toto období není ve vývoji dítěte tolik důležité a zajímavé jako období předškolní či naopak období dospívání. Opak je však pravdou. Vývoj v období mladšího školního věku pokračuje plynule dále a dítě se rozvíjí ve všech oblastech, přičemž tento rozvoj je často pro jeho další život klíčový (Langmeier, Krejčová 2006).

Vhodně charakterizuje toto období označení věk střízlivého realismu. Dítě se snaží porozumět okolnímu světu a věcem v něm přesně tak, jak jsou. Tento rys se promítá do žakovy mluvy, kresby, písemného projevu, v jeho čtenářských zájmech i ve hře. Žák preferuje spíše realisticky provedené ilustrace (Langmeier, Krejčová 2006; Vágnerová 2005).

Zpočátku bývá realismus žáka „naivní“. Závislí na autoritách zpravidla rodičích a učitelích. Později s blížícím se nástupem dospívání se změní realismus na více kritický. Žák se stává „kriticky realistický“. Významnou úlohu zde sehrávají učitelé a vychovatelé, kteří mohou kritičnost k autoritám u žáka podporovat nebo naopak potlačovat (Langmeier, Krejčová 2006; Vágnerová 2005).

Vývoj základních schopností a dovedností žáka, je značně ovlivněn tělesným růstem, který je kromě začátku a konce tohoto období, kdy dochází k intenzivnějšímu zrychlení růstu, rovnoměrný a plynulý. K výraznému zlepšení dochází v oblasti hrubé a jemné motoriky, které se manifestuje rychlejšími pohyby, větší svalovou silou a celkovým zlepšením koordinace všech pohybů celého těla. V důsledku čehož můžeme pozorovat zdokonalení písemného projevu a kresby žáka (Langmeier, Krejčová 2006).

V oblasti smyslového vnímání také dochází k nezanedbatelným pokrokům. Výrazný vývoj je možné pozorovat především ve zrakovém a sluchovém vnímání. Žák se stává pozornějším ale také vytrvalejším. Okolní svět intenzivně a pečlivě zkoumá. Dokáže už vnímat věci nejen jako celek, ale umí svou pozornost zaměřit na jednotlivé části (Langmeier, Krejčová 2006; Vágnerová 2005).

Další oblastí, ve které dochází v tomto období k pokrokům, je řeč. Patrný bývá rozvoj slovní zásoby, délka a složitost vět a souvětí. Pozorovat můžeme také zlepšení artikulace.

Rozvoj řeči souvisí s rozvojem paměti, jak krátkodobé tak dlouhodobé, která se stává stabilnější. K zlepšování paměti přispívá větší množství osvojených znalostí, ale také schopnost žáka vytvářet a využívat různých záměrných paměťových strategií (Langmeier, Krejčová 2006; Vágnerová 2005).

V oblasti učení mluví Langmeier, Krejčová o nové kvalitě procesu učení u žáků mladšího školního věku. „*Dítě dovede dávat pozor současně na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení. Dítě si osvojuje v širší míře i jisté obecnější strategie (postupy) učení, tj. učí se, jak se učit*“ (Langmeier, Krejčová 2006, s. 124). Také uvádějí, že především v současné době, je pro dítě přínosnější naučit se, co a jak se učit, než množství poznatků, které si dítě osvojí (Langmeier, Krejčová 2006).



### 3. SEBEPOJETÍ

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

V současné době se výzkumem teorie sebepojetí zabývá především sociálně-kognitivní psychologie (Blatný 2010). Úplné pochopení a nazření lidského sebepojetí a jeho vlivů na lidskou osobnost však dosud nebylo uskutečněno a je k němu potřeba nejen psychologický přístup nýbrž spolupráce mezioborová tzn. spolupráce oborů medicíny, sociologie, neurologie a dalších.

Pochopení dané problematiky bohužel také znesnadňuje celková nejednotnost v terminologii a rozdílný přístup jednotlivých autorů.

#### 3.1. Definice a terminologie sebepojetí

V odborné literatuře se setkáme s mnoha různými definicemi sebepojetí. Pro lepší orientaci v tématu jsou některé z nich uvedeny níže.

*„Sebepojetí (self-concept) může být snadno definováno jako vidění nebo mentální prezentace sebe“ (Van der Werff in Blatný 2010, s. 108).*

*„Sebepojetí (self-concept) - představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje i kognitivní mapy; označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“; jeho součástí je sebedůvěra“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 524).*

*„Sebepojem je složitým konstruktem implikujícím kognitivní strukturu, ač ne výlučně, pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do nichž se integrují nové údaje a snad také pro subjekt specificky důležité behaviorální vzorky. Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti,*

*hodnoty, postoje a sociální role, všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje. Jsou to především ty charakteristiky, které považujeme za sebeprofilující, a na nich závisí, jak bude s jakoukoli personální informací naloženo“ (Papica in Blatný 2010, s. 108).*

Z výše uvedených definic vyplývá, že je sebepojetí vytvářeno znalostmi a zkušenostmi se sebou samým. Tyto zkušenosti získáváme prostřednictvím různých emočních prožitků, úvah a poznatků. Ovlivňují ho reakce, názory a postoje druhých lidí, především těch, na kterých nám záleží a jsou pro nás významní (Vágnerová 2010).

Sebepojetí můžeme dělit na uvědomované (explicitní) nebo neuvědomované (implicitní) ale také na reálné nebo hypotetické. Předtím než si jednotlivé složky představíme blíže, je nutné si uvědomit, že dělení jednotlivých složek probíhá především v teoretické rovině, neboť v praxi spolu velice úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují (Vágnerová 2010).

**Explicitní sebepojetí** zajišťuje racionální systém. Jedná se o soubor názorů a poznatků, které člověk o sobě má. Tyto poznatky může regulovat, ovlivňovat. Má nad nimi kontrolu. Zde se informace zpracovávají kognitivně (Vágnerová 2010).

**Implicitní sebepojetí** zajišťuje emoční (prožitkový) systém. Není možné ho jednoduše regulovat. Rozvíjí se mimo naši kontrolu. Jedná se o intuitivně zpracovávané informace emočního charakteru získané především v raném období. Aniž bychom si to uvědomovali, automaticky ovlivňuje naše názory, pocity, chování. Působí jak na vnímání sama sebe tak na vnímání jiných lidí (Vágnerová 2010).

Explicitní i implicitní sebepojetí se mohou navzájem ovlivňovat. Obě se také rozvíjí od raného věku, ačkoli implicitní sebepojetí se začíná rozvíjet dříve, ještě než dítě začíná používat jazyk. Na rozdíl od explicitního, které je na používání jazyka vázané (Vágnerová 2010).

**Reálné já** lze vysvětlit jako soubor znaků, které si člověk přiřítá. Zobrazují mé sebepoznání, jak vidím sám sebe, za koho se považuji. Utváří se pod vlivem zrcadlového já (do něj se promítají názory člověka, jak ho vidí ostatní lidé). Může být jak pozitivní (dobré já) tak negativní (špatné já). Špatné já si člověk může i nemusí uvědomovat. Být schopen akceptovat vlastní nedostatky a negativa bývá projevem zralosti (Blatný 2010; Vágnerová 2001, 2010).

**Možná já** v sobě zahrnuje možné dosud nerealizované přání, obavy, naděje. Opět mohou být jak pozitivní (ideální já) tak negativní (nežádoucí já). Ideální já obsahuje přání a představy, jaký bych chtěl být, jak se chovat, kým bych se chtěl stát, jaké vlastnosti mít (Blatný 2010; Vágnerová 2001, 2010).

Za zásadní považujeme vztah mezi reálným já a možným já. Pokud je rozdíl velký bude velice negativně ovlivňovat osobnost jedince. Zvláště intenzivně se bude odrážet v jeho sebeúctě a sebepřijetí a nebude člověku umožňovat vnímat pocit osobní pohody. Člověk, který vnímá výrazný rozdíl ve vztahu reálného a ideálního já, se ve snaze být pozitivně hodnocen a přijímán druhými, může pokusit o změnu vlastní osobnosti. S touto změnou však nemusí být vnitřně spokojený, což povede k vzdalování se svému pravému já a ve svém důsledku k prohloubení vnitřního napětí a nespokojenosti (Blatný 2010; Vágnerová 2010).

Ideální variantou je přijetí sama sebe, takový jaký jsem. To znamená bezpodmínečně. I přesto, že s některými svými vlastnostmi nejsem spokojen (Blatný 2010; Vágnerová 2010).

## **Aspekty sebepojetí**

Vágnerová (2010) uvádí základní aspekty sebepojetí:

- Sebehodnocení
- Sebedůvěra a sebevědomí a sebeúcta
- Sebeakceptace a sebeláska
- Seberegulace

### **3.2.1. Sebehodnocení**

Vychází z názorů a soudů na sebe sama. Probíhá ve dvou rovinách. Kognitivní rovina se zaměřuje na ocenění vlastních kompetencí a kvalit. Emoční rovina se zabývá vztahem k sobě a mírou přijetí sám sebe. V rámci sebehodnocení dochází ke střetu mezi ideálním já a reálným já, o kterém se píše výše. K rozvoji sebehodnocení dochází celý život a tento proces je závislý na mnoha jiných faktorech (na osobnosti člověka, jeho schopnostech a dovednostech, sociálním kontextu, zkušenosti s hodnocením a názory jiných lidí). Je vždy relativní, protože každý člověk se posuzuje jinak (Blatný 2010; Helus 2007; Vágnerová 2010)

### **3.2.2. Sebedůvěra, sebevědomí a sebeúcta**

Sebedůvěra je přímo ovlivňována vlastním sebehodnocením. Jaká je sebedůvěra, taková bude i motivace a následné stanovení si úrovně cílů. Jinak řečeno, pokud má jedinec pozitivní sebehodnocení, bude mít také pozitivní sebedůvěru a celkovou důvěru ve vlastní schopnosti. Takový jedinec má pocit kontroly nad svým životem. Naopak jedinec s nízkým sebehodnocením bude mít sníženou sebedůvěru, bude mít tendenci se podceňovat. Netroufne si stanovit vyšší cíle, bude se projevat pasivně s větší závislostí na ostatních lidech, u kterých budou hledat pomoc a podporu (Helus 2007; Vágnerová 2001, 2010).

### **3.2.3. Sebeakceptace a sebeláska**

Patří spíše k citovému aspektu sebepojetí. Význam sebelásky se liší dle jednotlivých autorů. Podle analytické psychologie může jít až o erotický charakter, který Freud nazývá narcismus. Naopak Erich Fromm označuje sebeakceptaci jako „*projev důvěry ve vlastní prožitky i projevy chování, která slouží jako potvrzení hodnoty vlastní existence*“ (Vágnerová 2010, s. 311).

### **3.2.4. Seberegulace**

Tento aspekt sebepojetí má funkci regulační. Obsahuje monitorování sebe sama, rozhodování, kontrolu nad svým životem. Zaměřuje se na dosažení požadovaných cílů, především na snížení rozdílu mezi reálným a ideálním já (Blatný 2010; Helus 2007; Vágnerová 2005, 2010).

## **3.3. Vývoj sebepojetí**

Vývoj sebepojetí je proces probíhající od narození do konce života a působí na něj faktory biologické, sociální, kulturní i psychické (Vágnerová 2001, 2010).

Jak bylo již zmíněno, vývoj sebepojetí probíhá od raného dětství. Dochází k němu prostřednictvím interakcí s ostatními lidmi, především interakcí s matkou. V dětství dítě přijímá veškeré přístupy, názory a postoje rodičů jako své vlastní. Budou-li rodiče zaujímat k dítěti pozitivní přístup, podpoří u dítěte rozvoj pozitivního sebepojetí a naopak. Rozvoj sebepojetí je úzce spojen s nárůstem informací a zkušeností se sebou samým. Ale také schopností tyto informace a zkušenosti rozlišovat zevšeobecňovat a dávat do souvislostí (Vágnerová 2001, 2005, 2010).

Důležitým mezníkem ve vývoji sebepojetí je obraz sebe sama (to co dítě vidí, to co dítě vnímá). Nejprve pouze své tělo, později i vlastní obraz v zrcadle. Další výrazný vývoj bývá spojován s rozvojem řeči. Sebeipojetí je obohacováno verbálními charakteristikami, které mu přisuzují především rodinní příslušníci (Vágnerová 2005,2010).

V batolecím období si dítě uvědomuje své možnosti, upozorňuje na své potřeby a snaží se naplnit svá přání. Sebeipojetí je v tomto věku ovlivněno vlastními

schopnostmi dítěte. Objevuje se poprvé snaha hodnotit sama sebe, s čímž značně souvisí i rozvoj sebedůvěry. V této fázi je pro dítě velice významné hodnocení rodiči. Rodiče by si měli být této informace vědomi a přijímat dítě bezvýhradně (Vágnerová 2010).

Další důležitou částí ve vývoji sebepojetí je potřeba příslušnosti k sociální skupině. Primárně k rodině, později k vrstevníkům (Vágnerová 2005, 2010; Langmeier, Krejčová 2006).

V předškolním až raně školním věku jsou pro dítě vzhledem k rozvoji sebepojetí hodnotícím faktorem jeho vlastní schopnosti a dovednosti (poměr mezi tím, co dítě dokáže a jak je za to oceněno). Vágnerová zdůrazňuje důležitost *„naplnění rodičovské představy, tj. zda je takové, jaké by je rodiče chtěli mít“* (Vágnerová 2010, s. 336).

Vlastní hodnocení sama sebe bývá v tomto věku nekritické a nereálné, důvodem je nezralý způsob uvažování (Vágnerová 2010).

S nástupem do povinné školní docházky dítě považuje za důležitější vzájemné srovnávání se se spolužáky. Pro dítě je rozhodující hodnotící faktor srovnání toho co umět má a co umí, případně srovnání, zda není horší než jeho spolužáci (Vágnerová 2005).

K výrazným změnám v sebepojetí dochází v období dospívání. Na rozdíl od dětského posuzování sebe sama, které se pohybuje především v konkrétních charakteristikách, dospívající člověk o sobě přemýšlí v rovině hypotetické. Je schopen o sobě uvažovat v budoucnosti. Dochází k zvyšování rozdílu mezi reálným a ideálním já. Erikson považuje za cíl tohoto období vytvoření vlastní identity (Vágnerová 2005, 2010).

Později v průběhu života může dojít v důsledku krize identity, která se projevuje úzkostí, nejistotou a zvyšujícím se tlakem na změnu, ke snaze o změnu sebepojetí, resp. identity. Obvykle bývají zapříčiněny již zmiňovaným rozdílem v reálném a ideálním já. Tyto krize identity se obvykle váží na specifická období v životě jedince, jedná se především o období středního věku a období stáří (Vágnerová 2010).

### 3.4. Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení

Problematika specifických poruch učení patří mezi nejaktuálnější problémy současného školství. Jedním z hlavních důvodů je poměrně vysoké procento výskytu osob se specifickými poruchami učení. Jak již bylo uvedeno, v České republice se uvádí výskyt 2 – 4 % jedinců se SPU. Diskuze nad problematikou SPU je nyní vedena nejen mezi odborníky, ale týká se i laické veřejnosti (Poledňová 2009; Bartoňová in Pipeková 2010).

Sebepojetí je od nástupu do první třídy úzce spojeno se školními výkony, které žák podává. „*Je zřejmé, že specifické poruchy učení představují pro dítě zátěž, se kterou se musí vyrovnat*“ (Poledňová 2010, s. 82). Žák se specifickými poruchami učení často i přes zvýšené úsilí není schopen dosahovat takových výsledků jako jeho spolužáci. Žák se SPU si je vědom své snahy a píce, kterou vkládá do přípravy do školy, přičemž je často mnohonásobně vyšší než příprava ostatních spolužáků, na druhé straně ale pozoruje, že nedochází k výraznému zlepšení jeho školních výsledků. Vychází tak ve srovnání s ostatními spolužáky hůře i přes jeho vyšší snahu. Tento fakt působí negativně především na tzv. školní sebepojetí<sup>III</sup>, ale i na další oblasti. Žák zažívá neustálé napětí mezi touhou realizovat své cíle, stanovené vzhledem ke své intelektové úrovni a zároveň neschopností cíle realizovat kvůli specifickým obtížím. Neustálé selhávání ve školním prostředí vede ke snížení motivace k učení. Demotivace se může projevit až nechutí pokračovat v dalším stupni vzdělávání. Vlivem specifických poruch učení se žák cítí neschopný, nespokojený sám se sebou, smutný, bezradný, bezmocný, osamocený. Někdy se u žáků se SPU můžeme setkávat s poruchami chování, školními neurózami či komplikovanou osobností (Matějček, Vágnerová 2006; Poledňová 2009; Blatný 2010).

<sup>III</sup>: „...se vyvíjí na základě způsobu percepce a interpretace vlastních potíží, pod vlivem poznatků o vlastním výkonu v této oblasti i s ohledem na bazální sebedůvěru- Matějček, Vágnerová, 2006, s. 44).

Z výše zmíněných informací je zřejmé, že škola pravděpodobně nebude pro žáky se specifickými poruchami učení místem, kde se budou cítit příjemně. Proto je nezbytně vhodná až nutná spolupráce všech osob, které se žákem přijdou v procesu vzdělávání do kontaktu. Přičemž cílem této spolupráce bude emoční přijetí žáka se SPU, jak ze strany učitelů a rodičů, tak jeho spolužáků (Matějček, Vágnerová 2006; Poledňová 2009).



## **B. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4. Kvalitativní a kvantitativní výzkum**

#### **4.1. Cíl výzkumu**

Cílem bakalářské práce je zmapovat sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení a zjistit, zda je rozdíl v sebepojetí žáků, kteří navštěvují tři rozdílné typy tříd 5. ročníku základní školy. A následně zhodnotit, jaké faktory se na vývoji sebepojetí žáků nejvíce podílejí.

Z výše popsaných cílů vychází výzkumné otázky:

**1. Jaký je rozdíl v sebepojetí žáků se SPU ve třídách 5. A, 5. B a 5. C základní školy?**

**2. Jaké faktory ovlivňují sebepojetí žáka se SPU?**

#### **4.2. Metodika výzkumu**

V této kapitole je představen postup šetření. Cílem kapitoly je seznámit s použitým výzkumným nástrojem, postupem při tvorbě otázek polostrukturovaného rozhovoru, průběhu předvýzkumu a výzkumu, technikou výběru respondentů a charakteristikou zkoumaného souboru.

##### **4.2.1. Výzkumný nástroj**

Výzkum byl prováděn prostřednictvím kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. V rámci kvantitativního výzkumu, jehož význam je spíše doplňkového charakteru, byl použit dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS (Matějček, Vágnerová). Nosným prvkem kvalitativního výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, doplněný přímým pozorováním respondentů během

rozhovorů. Než došlo k samotnému výzkumu, proběhl předvýzkum, jehož cílem bylo upozornit na případné nedostatky v metodologii a jejich následné odstranění.

### **Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS**

V původním názvu Student's Perception of Ability Scale vytvořili F. J. Boersma a J. W. Chapman. Pro české prostředí ho upravili Z. Matějček, M. Vágnerová a standardizovali ho v roce 1987. Primárně je test určen dětem od 10 do 14 let, což odpovídá žákům od 4. do 8. třídy. Test se skládá ze 48 otázek rozdělených do 6 škál po 8 položkách, které hodnotí jaké má dítě sebepojetí v oblasti matematiky, čtení, pravopisu, psaní a sebedůvěry. Dítě má možnost odpovědět na otázku ANO-NE, jedná se tedy o uzavřené výběrové otázky.

Tento dotazník byl pro účely výzkumu zvolen především z důvodu jasných a názorných výsledků.

Otázky byly respondentům předčítány. Tento postup byl zvolen z několika důvodů. Zaprvé se jedná o respondenty se SPU, pro které může být čtení textu velice nepříjemné a zbytečně zdlouhavé. Zadruhé bylo možné respondentům jakoukoli otázku vysvětlit, pokud jí neporozuměli.

### **Rozhovor**

Jak již bylo zmíněno, polostrukturovaný rozhovor se stal hlavní metodou výzkumného postupu. Procesu tvorby otázek předcházelo prostudování odborné literatury s tématem sebepojetí. Následně jsme otázky rozdělili do pěti okruhů, které zkoumaly, jak žák vnímá sám sebe s ohledem na svou specifickou poruchu učení, jak žák vnímá sám sebe ve školním prostředí a v procesu edukace, jak se žák vnímá prostřednictvím spolužáků a učitelů a jak žák vnímá a reflektuje sám sebe.

Veškeré otázky v rozhovoru jsou otevřené. Počet otázek se pohyboval od 30 do 40 otázek. Seznam otázek je uveden v příloze č. 1.

Před samotným rozhovorem proběhl předvýzkum s žákem ze 4. třídy běžné základní školy, bez specifické poruchy učení. Cílem předvýzkumu bylo upozornit

na možné nedostatky v připravených otázkách a získání informací o časové náročnosti rozhovoru.

Veškerý obsah rozhovorů byl nahráván na diktafon. V rámci rozhovorů probíhalo přímé pozorování respondentů, které umožnilo doplnit informace o každém respondentovi.

#### **4.2.2. Charakteristika zkoumaného souboru**

Výzkum proběhl v základní škole v Praze. Tato škola byla pro výzkum ideální ze dvou důvodů. Jednak disponuje třemi třídami pro žáky 5. ročníku, přičemž každá z těchto tříd má jiný charakter. První třída (5. A) je třídou běžného typu, ve které jsou integrováni žáci s SPU lehčího stupně. Další dvě třídy nazvané jako dys třídy, jsou určené speciálně pro žáky s SPU. Třídou 5. B navštěvují žáci 3. rokem a třídou 5. C 1. rokem. V každé z těchto tří tříd se nacházejí žáci v jiných výchozích podmínkách. Druhým důvodem byla má vlastní praxe v této základní škole, díky které jsem se mohla s žáky z 5. tříd seznámit a lépe je poznat.

V každé třídě jsem vybrala dvojici žáků - chlapce a dívku. Podmínkou byl souhlas žáka a jeho rodiče s rozhovorem.

#### **4.3. Výsledky šetření**

Výsledný počet respondentů, s nimiž byly vedeny rozhovory pro účely výzkumné části, bylo tedy šest žáků se specifickou poruchou učení, navštěvujících tutéž základní školu.

Všechny rozhovory se uskutečnily ve školním prostředí. Avšak byl kladen důraz na výběr místa, kde se respondent cítí v klidu a v soukromí. Rozhovory byly dopředu domluvené, proto nebyl problém například s časovou náročností, kterou rozhovor vyžadoval.

Respondenti byli před začátkem rozhovoru seznámeni s průběhem rozhovoru, anonymitě šetření, možností neodpovědět na otázky, možností rozhovor kdykoli ukončit a s nahráváním celého rozhovoru na diktafon.

Získané rozhovory byly následně přepsány. Přepsané rozhovory jsou k nahlédnutí v příloze č. 2.

#### 4.3.1 Shrnutí informací o respondentech

Tabulka č. 1: Identifikační údaje o respondentech

<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Současná třída</b>	<b>Počet let v současné třídě</b>	<b>SPU</b>
<b>Nela</b>	12 let	5. C	Necelý rok	Syndrom ADHD, dyslexie, dysgrafie
<b>Teodor</b>	12 let	5. C	Necelý rok	Syndrom ADHD, dyslexie, dysgrafie
<b>Vilma</b>	11 let	5. B	2, 5 roku	Dyskalkulie, dyslexie
<b>František</b>	11 let	5. B	2, 5 roku	Dyslexie, dysgrafie
<b>Tereza</b>	11 let	5. A	2, 5 roku	Syndrom ADHD, dyslexie, dysortografie
<b>Pavel</b>	11 let	5. A	2, 5 roku	Syndrom ADHD, dyslexie, dysgrafie

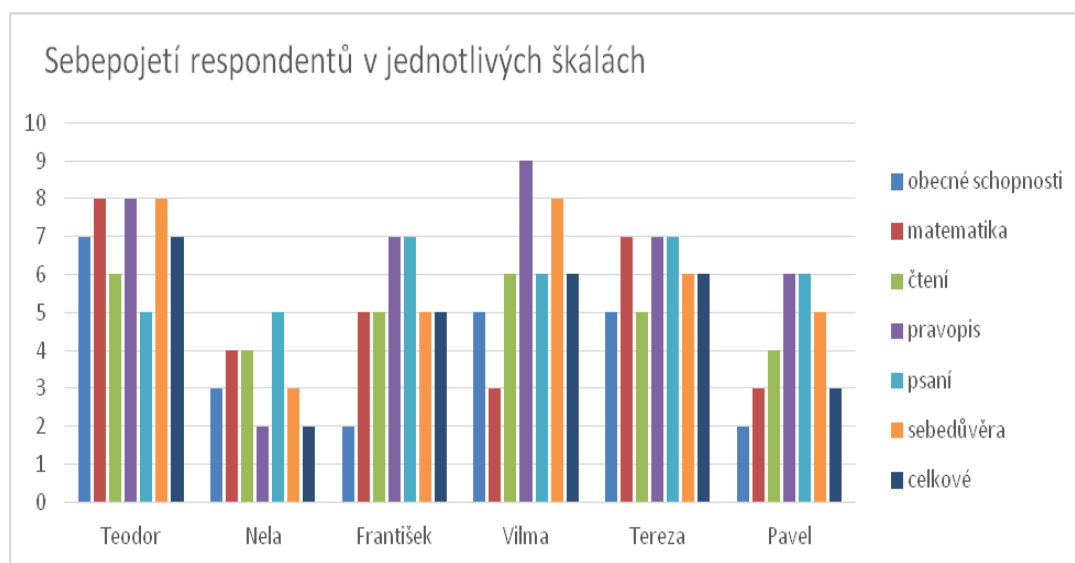
Věk respondentů se pohybuje od 11 do 12 let. Všichni navštěvují 5. ročník stejné základní školy v Praze. Každému z respondentů byly diagnostikovány specifické poruchy učení v průběhu prvních let povinné školní docházky.

#### 4.3.2. Jaký je rozdíl v sebepojetí žáků se SPU ve třídách 5. A, 5. B, 5. C?

Na začátku kapitoly přinášíme výsledky získané vyhodnocením dotazníku SPAS. Dále je kapitola, stejně jako samotný rozhovor s respondenty, rozdělena do 5 okruhů podle problematiky, kterou zkoumá. Poté následuje interpretace a komparace výpovědí jednotlivých respondentů.

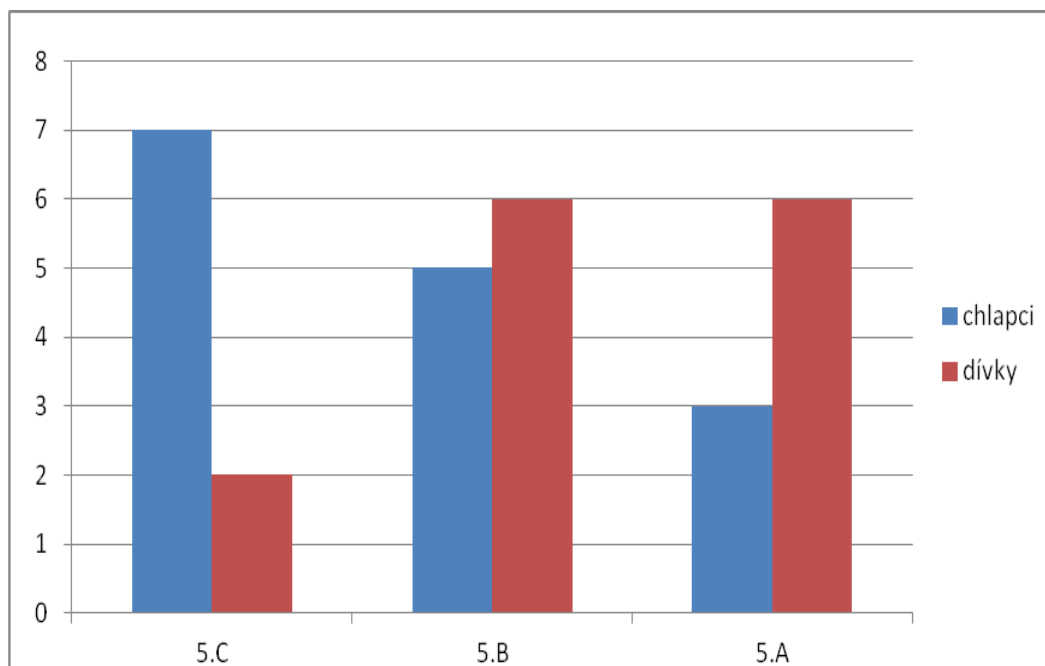
#### Výsledky dotazníku SPAS

Graf č. 1: Vyhodnocení otázek sebepojetí žáků 5. ročníku



Z grafu vyhodnocených otázek vyplývá, že celkově nejnižších výsledků dosáhla respondentka Nela z 5. C (speciální třída). Ze všech chlapců bylo nejnižší sebepojetí zaznamenáno u Pavla z 5. A, integrovaného v běžné třídě ZŠ. Naopak nejvyšších výsledků dosáhla v kategorii dívek Vilma, navštěvující 5. B. Vilma dosáhla také nejvyšších hodnot v sebepojetí pravopisu. Nejvyšších výsledků v kategorii chlapců dosáhl Teodor, který se vzdělává ve stejné třídě jako Nela.

Graf č. 2: Celkové sebepojetí respondentů dle tříd



Tento graf ukazuje průměrné sebepojetí respondentů, rozdělených do jednotlivých tříd. V průměru nejvyššího sebepojetí dosahují respondenti z třídy 5. B, konkrétně František a Vilma.

Vzhledem k velice nízkému počtu testovaných žáků, nelze získané výsledky považovat za zevšobecnitelné. Slouží pro doplnění komplexního obrazu zkoumaných respondentů a komparaci způsobů získávání informací o sebepojetí žáků.

## Výsledky získané z rozhovorů

### Vnímání SPU

Na začátku rozhovoru bylo od respondenta zjišťováno, zda navštěvuje třídu pro žáky se SPU, nebo si je vědom, že takové třídy v jeho škole existují. Všichni respondenti o existenci dys tříd ve své škole věděli a měli také informace o tom, pro jaké žáky jsou tyto třídy určeny. Téměř každý z respondentů navštěvoval před umístěním do současné třídy jinou školu. Z tohoto důvodu si byli respondenti v naprosté většině případů vědomi příčin, v důsledku kterých byli do současné třídy umístěni. Odpovědi respondentů umístěných v dyslektických třídách se shodují na nutnosti změny bývalé základní školy z důvodu jejich selhávání ve školních výkonech a potřeby zlepšení školních dovedností. Tyto důvody jsou zmiňované žáky z 5. C tedy Teodorem a Nelou. Teodor situaci popisuje takto: „*Do dyslektický třídy jsem šel, protože jsem potřeboval vylepšit pozornost*“. Nela vysvětluje: „*Že jsem dyslektik se zjistilo ve 3. třídě, učení mi šlo totiž hrozně pomalu a všichni byli rychlejší než já*“. Naopak respondenti z 5. B vidí jako hlavní důvod nutnosti změny základní školy vztahy, které v bývalé třídě panovaly. V případě Vilmy byla hlavní příčinou nepřátelského třídního kolektivu, absence přátel a posměchu spolužáků pravděpodobně velice těžká dyskalkulie. V případě Františka se jednalo pravděpodobně o kombinaci různých důvodů. Ani jeden se ve třídním kolektivu necítil dobře. Všichni tito respondenti – Teodor, Nela, Vilma i František hodnotí svůj přestup do dyslektické třídy pozitivně. V současné třídě se cítí dobře. Jedinou výjimkou je Teodor, na kterém je však patrné, že ve školních výkonech vyniká nad ostatními spolužáky. Ačkoli je Teodor rád za svůj přestup do dyslektické třídy, přemýšlí o možnosti přejít do třídy běžného typu. Primárním impulsem, který ho k těmto myšlenkám vedl, bylo, když se od rodičů dozvěděl, že nemá tak komplikovanou SPU jako jeho spolužáci a že jsou jeho výkony pouze o málo horší než výkony žáků z běžné třídy. Druhým pro Teodora také poměrně důležitým důvodem pro změnu školy, je kratší dojezdová vzdálenost z domova do školy. Aktuálně má proto Teodor přání přestoupit do konkrétní základní školy blízko jeho bydliště.

Velice zajímavé byly odpovědi na tuto otázku respondentů z 5. A Terezy a Pavla, tedy žáků integrovaných se SPU do běžné třídy. Jak je psáno výše, o existenci dyslektických tříd vědí. Jsou si vědomi, že jsou tyto třídy určeny pro žáky se SPU tedy s „něčím podobným, jako mají oni sami“. Ale v žádném případě by si nepřáli do dyslektické třídy přestoupit, ačkoli již měli v minulosti tuto možnost. Jsou názoru, že výuka probíhá v těchto třídách velice pomalu, žáci v ní jsou v učení pomalejší a celkově hodnotí v porovnání se svojí stávající třídou dys třídy hůře. Tereza je v 5. A celkem spokojená. Přiznává, že má ve třídě pouze jednoho kamaráda, ale je za něj velice vděčná. Naopak na Pavlovi již během rozhovoru bylo patrné, že se necítí ve třídě dobře. Ve třídě nemá žádné kamarády. Jediné dva kamarády má v dyslektických třídách. Nemá pocit, že by do třídy patřil. Sám své pocity ve třídě popisuje následovně: „*Myslím, že jsem pomalejší žák a takový jako ve stínu. Protože si mě nikdo nevšímá, jako bych byl někdy duch.*“ Když jsem se Pavla ptala, zda by raději chodil do jiné třídy, nevěděl však jasnou odpověď.

Ze získaných dat vyplynulo, že pokud jsou respondenti dotázáni na svou specifickou poruchu učení, jsou si většinou vědomi pouze jedné, pravděpodobně té, která je u nich dominantního charakteru. Většina respondentů má však diagnostikovány dvě a více SPU. Respondenti jsou si tedy vědomi pouze té, která jim činí největší obtíže.



Tabulka č. 2: Výpovědi žáků k jejich SPU:

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>SPU</b>	<b>Jak respondent charakterizuje svou SPU?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Dyslexie	Čtení a učení mi jde pomalu a je pro mě těžký
<b>Teodor</b>	5. C	Syndrom ADHD	Mám obrovskou nepozornost, nemůžu se soustředit
<b>Vilma</b>	5. B	Dyskalkulie	Vůbec mi nejde matika. Sem v ní pomalejší
<b>František</b>	5. B	Dysgrafie, dyslexie	Potřebuju na nějaký úkoly víc času a neumím správně číst a psát.
<b>Tereza</b>	5. A	Nevím, jak se jmenuje	Píšu pomaleji. Musím se na to soustředit, když se nesoustředím, mám to naškrábaný
<b>Pavel</b>	5. A	Syndrom ADHD	Mám špatnou pozornost, špatně se soustředím. Když se naštvu, začne se mi klepat ruka.

Z dat popsaných výše je patrné, že respondenti až na výjimky, název své specifické poruchy učení znají a jsou si vědomi, jaké obtíže s sebou přináší.

Respondenti dokážou také popsat, do jakých předmětů jejich specifická porucha učení nejvíce zasahuje.

Když byli respondenti vyzváni, aby popsali, zda jim přináší jejich SPU něco dobrého, případně, zda jim z ní plynou výhody, odpovědi respondentů se rozdělily do dvou skupin První skupina (Teodor, Tereza) o žádných výhodách, které SPU přináší, nevěděla. Naopak druhá skupina (Nela, Pavel, Vilma a František) byla o výhodách SPU jasně přesvědčena. Mezi nejčastější výhody patřilo mírnější známkování, pomalejší tempo učení, zkrácené testy, možnosti reedukace se speciálním pedagogem a také samotná možnost chodit do dyslektických tříd.

### Sebepojetí ve školním prostředí

Tabulka č. 3: Názor respondentů na výkon ve škole

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Co ti ve škole nejvíce jde?</b>	<b>Z jakého předmětu dostáváš nejlepší známky?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Vv, Tv, Vv, Pv	Vv, Tv, Ivt, Pv
<b>Teodor</b>	5. C	Vl, Př	Vl
<b>Vilma</b>	5. B	Př, Vl, Vv, Pv	Vv
<b>František</b>	5. B	Vv, Ivt	Pv
<b>Tereza</b>	5. A	M, Vv	M, Vv
<b>Pavel</b>	5. A	Ivt, Vv, Pv	Vl, Čj, M

Z odpovědí respondentů vyplývá, že nejlepší výkony podávají v předmětech, které nejsou příliš náročné na rozumové schopnosti. Až na výjimky, se respondenti hodnotili nejlépe v předmětech jako výtvarná, tělesná a pracovní výchova. Někteří

respondenti podávají však nejlepší výkony také ve vlastivědě, přírodovědě, českém jazyce a matematice.

Tabulka č. 4: Názor respondentů na výkon ve škole

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Co ti ve škole nejvíce nejde?</b>	<b>Z jakého předmětu dostáváš nejhorší známky?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Aj	Aj
<b>Teodor</b>	5. C	Čj, M, Pv, Vv	Nevím
<b>Vilma</b>	5. B	M	M (pětiminutovky)
<b>František</b>	5. B	M, ČJ	VI, Př, Čj, M
<b>Tereza</b>	5. A	VI, Př, Čj	Př, Aj
<b>Pavel</b>	5. A	Čj, M, Aj, VI	VI, Čj, M

Jako nejtěžší předměty hodnotili respondenti matematiku, český jazyk, přírodovědu, vlastivědu a anglický jazyk, ke kterému má mnoho respondentů velice negativní vztah. Špatné výsledky ve výše zmíněných předmětech lze logicky vysvětlit vlivem specifické poruchy učení na výkon v těchto předmětech.

Tabulka č. 5: Názory respondentů na spravedlivé hodnocení jejich výsledků

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Myslíš, že známky, které dostáváš, jsou spravedlivé?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Ano
<b>Teodor</b>	5. C	Ano
<b>Vilma</b>	5. B	Ano
<b>František</b>	5. B	Ano
<b>Tereza</b>	5. A	Ano
<b>Pavel</b>	5. A	Ano

Respondenti se jednoznačně shodují na to, že známky, které dostávají, jsou spravedlivé. Sice se někdy respondenti cítí určitou známkou dotčeni, ale přiznávají, že ačkoli nejsou vždy se známkou spokojeni, paní učitelka je ve známkování spravedlivá. Pavel přiznává: „*Sice mě to někdy naštvě, když dostanu špatnou známku. Sem pak otrávený. Ale zase vím, za co jsem to dostal a proč jsem to dostal*“.

Na otázku, zda dostávají respondenti od paní učitelky při hodině jinou práci než jejich spolužáci, odpověděli všichni až na jednoho respondenta, že jinou práci nedostávají. Jediný, kdo dostává při hodině od pedagoga jinou práci, je Pavel, který je integrován v běžné třídě. Přičemž jeho rozdílná práce spočívá především v jiných podmínkách během psaní písemných testů. Není tolik limitován časem jako ostatní spolužáci a může vypracovat jen to, co stihne. Pokud se však jedná o testy větší důležitosti například čtvrtletní testy, musí test stihnout za stejnou dobu jako spolužáci.

## Sebereflexe respondentů

V rámci tohoto tematického okruhu byli respondenti dotazováni, co si sami o sobě myslí. Výpovědi respondentů se v mnohém lišily. Teodor na tuto otázku odmítl odpovědět, protože nechtěl, aby jeho odpověď vyzněla jako povyšování se nad ostatní. Nela zdůrazňovala své přání zlepšit svůj školní výkon, konkrétně v anglickém jazyce. Vilma se vnímá jako snaživá a pilná dívka. Tereze byla očividně otázka nepříjemná a odpověděla, že si není jistá názorem na samu sebe. A Pavel odpověděl, že by se měl více snažit, protože mu občas připadá, že je líný.

Pouze jeden ze všech šesti respondentů hovořil v rámci svého sebepojetí o vlastním fyzickém vzhledu. František konstatoval, že není se svým vzhledem spokojen. Hlavním důvodem jsou jeho odstáté uši a rád by tento problém do budoucna řešil. Poměrně překvapivé bylo, že podobný komentář vlastního vzhledu nezazněl z úst dotazovaných dívek.

Tabulka č. 6: Spokojenost respondentů s vlastní osobou

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Jsi se sebou spokojený?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Jak v čem
<b>Teodor</b>	5. C	Ano
<b>Vilma</b>	5. B	Ano
<b>František</b>	5. B	Ano
<b>Tereza</b>	5. A	Ano
<b>Pavel</b>	5. A	Ne

Každý z respondentů, kromě Pavla, byl sám se sebou spokojený. Respondenti sice vždy našli oblasti, které by potřebovaly vylepšit, ale vždy u nich převažovala celková spokojenost. Výrazný rozdíl ve spokojenosti se sebou vyjadřovala Nela. Ve školním prostředí se sebou příliš spokojená není. Naopak ve výtvarných a pohybových činnostech se sebou spokojená je. Nejvíce spokojená

se cítí doma v blízkosti svých domácích zvířat. Pavel se jako jediný z respondentů necítí být spokojený sám se sebou. Hlavním důvodem jsou podle něj známky, které dostává z jednotlivých předmětů.

Tabulka č. 7: Budoucí povolání

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Čím chceš být?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Práce se zvířaty
<b>Teodor</b>	5. C	Tanečník, zpěvák, mim
<b>Vilma</b>	5. B	Výtvarnice
<b>František</b>	5. B	Vlastník krokodýlí farmy
<b>Tereza</b>	5. A	Řidič tramvaje
<b>Pavel</b>	5. A	Paleontolog, archeolog

Respondenti mají poměrně jasnou představu o tom, jaké povolání by si přáli v budoucnu vykonávat. Zvolené zaměstnání vychází většinou ze zájmů konkrétních respondentů. Každý z respondentů si dané povolání vybral, protože má pocit, že by v něm mohl být dobrý.

Další oblast výzkumu byla zaměřena na informace o nejlepších a nejhorších zážitcích respondentů. Případně, zda zážitky souvisejí se školním prostředím nebo specifickou poruchou učení. Odpovědi respondentů se lišily. Jediným respondentem, jehož nejhorší zážitek byl spojen se školou, byla Tereza. Za svůj nehorší zážitek pokládá, když dostává špatné známky. Nejlepším zážitkem pro ni bylo, když mohla nastoupit do stejné třídy jako její nejlepší kamarádka. Vilma si na nejlepší ani nejhorší zážitek nemohla vzpomenout. Odpovědi ostatních respondentů již se školním prostředím nesouvisely. Nejlepší zážitek Františka a Nely se uskutečnil v interakci s jejich zvířecím kamarádem například narození kořat, nebo osvojením si jízdy na koni. Pro Pavla byla nejlepším zážitkem návštěva Matějské pouti v Praze. Nejhorší zážitek souvisel pro Nelu a Pavla s rodinou. Pro Nelu to byl

odchod otce od rodiny a pro Pavla nedávná hádka v rodině. Františkovi se nejhorší zážitek přihodil v aqvaparku, kde se oba dva s maminkou následkem pádu zranili. Pro Teodora by nejhorším zážitkem byl konec světa, přítomnost zombie na světě a apokalypsa.

Tabulka č. 8: Přání respondentů

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Tři přání</b>
<b>Nela</b>	5. C	Návrat otce k rodině, dostatek peněz pro rodinu, dostat koně
<b>Teodor</b>	5. C	Mír na světě, spravedlnost pro všechny
<b>Vilma</b>	5. B	Umět lépe matematiku, setkat se s One Direction, zdraví pro všechny na světě
<b>František</b>	5. B	Dostat starý Mustang, možnost vrátit se časem do doby dinosaurů, získat dinosauří vejce
<b>Tereza</b>	5. A	Zlepšit své známky, dostat tramvaj, zlepšit rodinou situaci
<b>Pavel</b>	5. A	Mít kamarády, zlepšit známky, objevit kostru dinosaura

Respondentům byla položena tato otázka: Kdyby sis mohl přát, cokoliv bys chtěl, co by to bylo? Respondenti si mohli přát přání jak reálná tak nereálná, ze skutečného světa nebo ze světa fantazie. Respondenti většinou vyslovovali přání

související s oblastí, která pro ně byla zvláště důležitá – viz. přání Nely, aby se otec vrátil zpět k rodině. Taktéž Pavel by si přál získat ve škole kamarády, protože se ve škole cítí osamělý. Další přání souvisí se zálibami a oblíbenými aktivitami respondentů. Pavel i František by si přáli vrátit se do dob existence dinosaurů. Mezi výpovědi mající vysokou výpovědní hodnotu ve vztahu k sebepojetí respondentů, patří přání týkající se zlepšení svého školního výkonu, či získání lepšího školního hodnocení. Tato přání vyslovili Pavel, Tereza a Vilma.

Tabulka č. 9: Informace o budoucnosti respondentů

<b>Jméno</b>	<b>Třída</b>	<b>Na co se nejvíc těšíš?</b>	<b>Čeho se nejvíc bojíš?</b>
<b>Nela</b>	5. C	Až vyrostu a budu velká.	Až umřu
<b>Teodor</b>	5. C	Na výtvor, který zachrání přírodu.	Že příroda vymizí.
<b>Vilma</b>	5. B	Na první den v práci.	Že nenajdu práci, až budu dospělá.
<b>František</b>	5. B	Až vyrostu a budu si moci dělat, co budu chtít.	Že bych mohl propadnout
<b>Tereza</b>	5. A	Na jízdu tramvají	Nejvíc se bojím o rodinu.
<b>Pavel</b>	5. A	Až budu slavným archeologem. Najdu dinosaura a pojmenuju ho.	Že nebudu archeologem.



Do poslední oblasti výzkumu patřily otázky, zkoumající vnímání budoucnosti. Respondenti byli dotazováni, na co se v budoucnu nejvíce těší a z čeho mají naopak největší obavy. Z hlediska školního sebepojetí má vysokou výpovědní hodnotu odpověď Františka, který se nejvíce bojí, že by mohl v budoucnu ve škole propadnout. Výpověď Nely je překvapující v jejím realistickém uvědomování si života i smrti. Realisticky uvažuje také Vilma, pro kterou je největší obavou strach z nezaměstnanosti. Mezi další obavy patří blíže nespecifikovaný strach o rodinu, obava z nenaplněného přání stát se archeologem a strach z destrukce a následné absence přírody.

V budoucnosti se respondenti nejvíce těší, až vyrostou a stanou se dospělými samostatnými osobami, které mají vlastní zaměstnání a mohou se rozhodovat podle svého vlastního uvážení.

#### **4.3.3. Jaké faktory ovlivňují sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení?**

Následující kapitola se bude snažit odpovědět na otázku, jaké faktory ovlivňují sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení.

Když jsme se respondentů ptali na otázky, zkoumající jejich vlastní sebepojetí, vždy se opakovaly odpovědi, ze kterých bylo patrné, že respondent si své sebepojetí utváří primárně na základě toho, co si myslí, že si o něm myslí pedagog, rodiče a třídní kolektiv, tedy především spolužáci.

#### **Vliv pedagoga**

Třídní učitel na 1. stupni ZŠ tráví s žáky velké množství času a je pro žáky velkou autoritou. Z výpovědí respondentů vyplývá, že pedagog zásadním způsobem ovlivňuje především školní sebepojetí. Respondenti během svých odpovědí vycházeli ze tří informačních zdrojů: co o nich řekl pedagog žákům samotným, co řekl pedagog rodičům a ze známek, které dostávají z jednotlivých předmětů.

Většina respondentů se domnívá, že je pedagog hodnotí kladně. Nicméně každý z nich přiznává, že mu paní učitelka zdůrazňuje, že jsou oblasti, ve kterých má limity. Respondenti si jsou svých limitů vědomi a s určitou potřebou zlepšení souhlasí. Obvykle paní učitelka apeluje na respondenty v oblastech, které jsou narušeny specifickou poruchou učení a žádá respondenty o zlepšení. Respondenti vnímají důvěru pedagoga ve zlepšení svých dovedností.

Respondenti často opakovali, že je pro ně důležité, jakou má paní učitelka aktuálně náladu. Z výpovědí také vyplývá, že většinu respondentů paní učitelka při třídních schůzkách chválí.

### **Vliv rodiče**

Pro všechny respondenty je velice důležité, co si o nich jejich rodiče myslí. Každý z respondentů se cítí v domácím prostředí dobře. Obvykle dokonce lépe než ve škole. Hlavním důvodem je možnost trávit volný čas podle své volby a věnovat se svým zálibám a oblíbeným aktivitám na rozdíl od školy. Například pro Nelu je důležité, že doma má svoje zvířátka, které ve škole mít nemůže.

Všichni respondenti se shodují, že o nich rodiče mají kladné mínění. Respondenti se očima rodičů popisují jako pilní, šikovní, dobří a jsou přesvědčeni, že na ně jsou jejich rodiče pyšní.

Respondenti se cítí svými rodiči přijati takoví, jací jsou, to znamená bezpodmínečně. Také vnímají od svých rodičů zpětnou vazbu na své školní výkony. Pokud dostanou dobrou známku, bývají pochváleni, dostanou-li horší známku, čeká je určitý postih.

Ze získaných odpovědí vyplývá, že si respondenti uvědomují, že s nimi rodiče musejí trávit delší dobu přípravou do školy a vysvětlováním nepochopené látky z důvodu jejich specifické poruchy učení. Jsou za to rodičům vděční, ačkoli přiznávají, že někdy jejich rodičům dojde trpělivost a rozzlobí se. František tuto situaci popisuje následovně: „ *Někdy když mi učení opravdu nejde, tak se na mě naštvě a myslí si: Panebože, to je tak lehký, tak proč to nevíš?*“.

Na otázku: Co si myslíš, že si o tobě myslí rodiče? Odpověděl Teodor: „*Že bych měl chodit do normální třídy*“. Z odpovědi je patrné, že si Teodor uvědomuje názor svých rodičů na jeho pobyt ve třídě pro žáky se SPU. A vnímá jejich přání, aby začal chodit do běžné třídy. Později v rozhovoru sám přiznává, že by si přál přestoupit do běžné třídy jiné školy.

### **Vliv třídního kolektivu**

Všichni respondenti shodně vypovídali, že jsou pro ně ve škole hlavní prioritou kamarádi. Pokud srovnáme výpovědi jednotlivých respondentů, je patrná přímá úměra v množství, případně kvalitě přátelství a spokojeností ve třídním kolektivu a ve svém důsledku sebepojetí žáka. Žáci, kteří mají pocit dostatečného počtu přátel, vypovídali, že se ve škole cítí dobře a jsou spokojeni. Naopak žáci, kteří žádné kamarády neměli, si připadali velice osamělí, což ve velké míře ovlivňovalo také jejich sebepojetí.

Z hlediska vývoje vlastního sebepojetí, hraje pro respondenty klíčovou roli, jak si stojí ve třídním kolektivu. Informace získané z rozhovorů ukazují, že se respondenti často se svými spolužáky porovnávají a na základě informací, jak jsou na tom v porovnání s ostatními spolužáky, si utvářejí své vlastní sebepojetí. Většina respondentů se vnímá v porovnání s ostatními spolužáky průměrně. Upozorňují ale, že záleží, o jaký předmět se konkrétně jedná. Jsou schopni sdělit, v jakém předmětu jsou na tom lépe nebo naopak hůře než jejich spolužáci. Během rozhovoru mě několik respondentů zařazených v dys třídách upozornilo, že je pro ně důležité, že ve třídě dosahují podobných výsledků jako jejich spolužáci. Vilma to komentuje slovy: „*Ve škole se cítím dobře, protože vím, že tam zapadám. Ne jako v bývalé škole. Tam jsem se styděla přihlásit. Šlo mi to tam mnohem hůř než spolužákům*“. Respondenti integrovaní v běžné třídě nemají možnost tento pocit určité sounáležitosti zažít. Pavel odpověděl na otázku: Co si myslíš, že si o tobě myslí spolužáci? následovně: „*Myslí si, podívejte, tady je ten trouba. To si myslí asi všichni. Nemám ve třídě ani žádného kamaráda*“.

Zajímavé bylo zjištění, že si respondentky byly poměrně jisté odpovědí na otázku, co si myslí, že si o nich myslí jejich spolužáci, pokud se jednalo o ženské pohlaví. Domnívaly se, že spolužačky o nich mají kladné mínění. Ale pokud se měly vyjádřit k tomu, co si o nich myslí mužská část třídy, nebyly většinou schopny odpovědi. Stejná situace se pak opakovala v případě dotazovaných chlapců. Dalo by se proto říci, že schopnost odhadnout, co si o dotyčném myslí opačné pohlaví, je pro většinu respondentů v tomto věku velkou záhadou.

#### 4.4. Diskuze

Díky výsledkům šetření můžeme nyní odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku bakalářské práce.

Výsledky dotazníku SPAS potvrzují informace získané rozhovorem s respondenty. Nejvyšší celkové sebepojetí mají žáci z dys třídy 5. B – Vilma a František. Jedná se o žáky navštěvující dyslektickou třídu 2, 5 roku. Ostatní dvě zastupující třídy 5. A a 5. C dosahují v celkovém sebepojetí stejných výsledků. Jednou z možných příčin nejvyššího dosaženého celkového sebepojetí žáků 5. B, může být skutečnost, že ze všech dotazovaných respondentů navštěvují žáci dyslektickou třídu nejdéle. Můžeme se proto domnívat, že žáci z 5. C, kteří se v dys třídě vzdělávají teprve prvním rokem, by časem dosáhli podobných výsledků jako žáci z 5. B. Jednoznačnou příčinu však nelze s jistotou určit, neboť na výsledcích šetření se mohou podílet i další faktory.

Zjistili jsme, že hlavní faktory, které zásadně ovlivňují žákovo sebepojetí v tomto věku jsou vliv pedagoga, vliv rodičů a vliv třídního kolektivu.

Použití kombinace kvalitativních a kvantitativních metod bylo pro potřeby šetření ideální. Výsledky získané dotazníkem SPAS jsou lehce srozumitelné a zřetelné. Během poměrně krátké doby jsme získali velice dobrou představu o jednotlivých oblastech sebepojetí respondenta. Naopak následný rozhovor nám umožnil zabývat se více kontextem. Zjistit například, proč v dotazníku respondent takto odpověděl. Informace získané rozhovorem jsou obsáhlejší a z našeho pohledu cennější.

Dále z informací získaných z rozhovorů s respondenty plyne skutečnost, že všichni respondenti si svou specifickou poruchu učení uvědomují a jsou si vědomi toho, jakým způsobem zasahuje do jejich každodenního života a ovlivňuje ho.

Z výsledků šetření dále vyplývá, že všichni respondenti (kromě Teodora) umístění v dys třídách, jsou zde spokojeni a cítí se zde dobře. I v případě, že by měli možnost přejít do běžné třídy, přáli by si zůstat v současné třídě. Mezi nejčastější

důvody patří upravený styl výuky, mírnější hodnocení, kamarádi, pocit sounáležitosti, možnost reedukace.

Z výše popsaných důvodů jsou oslovení respondenti v dys třídách šťastní, ale zeptáme-li se na názor na dys třídy žáků se SPU integrovaných v běžné třídě, nemají o dyslektických třídách valné mínění. A to i přesto, že přiznávají, že v dys třídách mají kamarády a že v současné třídě nejsou spokojeni. Ačkoliv bychom se mohli domnívat, že právě pro tyto žáky (konkrétně pro Terezu a Pavla) by byl přestup do dys třídy vhodnou volbou, sami respondenti by si v žádném případě přestup do těchto tříd nepřáli. Domnívám se, že se ze strany Terezy a Pavla jedná o určitou touhu udržet si pomyslný statut žáka v „normální třídě“, který by přestupem do dyslektické třídy ztratili. Další otázkou je, jaký podíl na tomto rozhodnutí mají rodiče respondentů, protože již v případě Teodora je velice dobře patrné, jak velký vliv má na žáka názor rodičů.

Za zmínku stojí také z výzkumu nepřímo vyplývající informace o negativním vztahu respondentů k předmětu anglický jazyk. Tento negativní vztah k anglickému jazyku se objevoval napříč všemi třemi třídami, je tedy vyloučené, že by na vině byl pedagog vyučující anglický jazyk, neboť v každé třídě ho vyučuje někdo jiný. Bylo by zajímavé zjistit, jaké jsou důvody neoblíbenosti tohoto předmětu.

Během šetření bylo zjištěno, že jediným respondentem, který není sám se sebou spokojen, je Pavel. Také v rámci dotazníku SPAS vyšlo Pavlovi ze všech testovaných chlapců nejnižší celkové sebepojetí. Domnívám se, že v případě Pavla by byla vhodná určitá intervence, která by zlepšila nastalou situaci. Čím dříve ke změně dojde, tím vyšší bude šance, že se Pavel obejde bez následků, které by s sebou současná situace mohla přinést.

Zajímavá data vyplývají také z tzv. testu tří přání. Respondent je dotazován, co by si přál, kdyby si mohl přát cokoliv. V dětském školním věku nejsou přání související se školou příliš častá, tvoří maximálně 5% ze všech přání. Avšak ze všech dotazovaných respondentů, vyřkli přání související se školou hned tři

respondenti, tedy 50% respondentů. Vágnerová proto zdůrazňuje, že mají tyto přání o to větší vypovídající hodnotu (2008).

## **Závěr**

Teoretická část se skládá ze tří tématických oblastí, které seznamují čtenáře s problematikou specifických poruch učení, charakteristikou žáka mladšího školního věku a sebepojetím. Teoretická část je potřebným základem pro vlastní šetření.

Praktická část se zabývala tématem sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení, s cílem zodpovědět předem položené výzkumné otázky. Informace k výzkumné části bakalářské práce byly získávány prostřednictvím kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Polostrukturovaný rozhovor se stal primárním výzkumným nástrojem a dotazník SPAS měl funkci doplňkového charakteru dokreslující komplexní obraz respondentů. Z informací získaných nastudováním odborné literatury vznikl seznam otázek k rozhovoru. Počet otázek se pohyboval od 30 do 40 otázek. Rozhovor proběhl v blíže nespecifikované základní škole v Praze s celkovým počtem šesti respondentů. Jednalo se o tři dvojice, dívka-chlapec se SPU ze tří tříd 5. ročníku. Dvě třídy byly určeny žákům se SPU a jedna třída běžného typu s žáky integrovanými. Získané informace byly interpretovány. Následovala diskuze, která reflektovala výsledky šetření. Na závěr je uvedeno několik doporučení primárně určených pro školu, ve kterých se výzkum realizoval, ale je možné je přenést i do jiných škol.

Bakalářská práce tímto naplnila cíle, které byly na začátku tvorby práce vytyčeny.

Výsledky výzkumu jsou dobrým podkladem pro další zpracování šetření většího rozsahu s větším množstvím respondentů. Výsledky by poté mohly být více zevšeobecnitelné. Zajímavé by bylo v rámci delšího výzkumu sledovat žáky, se kterými se systematicky pracuje na budování jejich kladného sebepojetí a žáky bez této podpory. Následně porovnat rozdíly v sebepojetí obou skupin, případně pokroky, kterých dosahují žáci, s nimiž je na budování kladného sebepojetí ve vztahu ke školní práci systematicky pracováno.



## POUŽITÁ LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.* 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 369 s. ISBN 978-80-210-4736-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky.* 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
- ČERNÁ, Marie, Jaroslav ŠTUMA, Olga ZELINKOVÁ, Pavel STRNAD a Zdeněk ŽLAB. *Lehké mozkové dysfunkce.* 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 224 s. ISBN 80-7184-880-8.
- DAVIS, Ronald D. *The gift of dyslexia: why some of the brightest people can't read and how they can learn.* 3rd edition. New York: Souvenir Press, 2010, 286 s. ISBN 978-0-285-63873-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník.* Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. Praha: D + H, 2004, 67 s., [ 4 ] s. barev. Obr. Příl. ISBN 80-239-4472-x.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: Tech-Market, 2000, 73 s. ISBN 80-86114-32-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy učení*. 3. Uprav. A rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-x.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POLEDŇOVÁ, Ivana. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- RÝDLOVÁ, Dagmar. *Dyslexie, smutek, mindráky a já: vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. Vyd. 1. Chomutov: Ideas Advertising, 2010, 73 s. ISBN 978-80-254-8192-9.
- TŘESOHLAVÁ, Zdeňka. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. 2. přepr. a dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1986, 224 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé s se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 139 s. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností] : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd., přeprac. a rozšíř. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. *V. kapitola: Poruchy duševní a poruchy chování* [online]. © Ministerstvo zdravotnictví ČR 2008-2012 MKN-10 [cit. 2013/02/07]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Seznam otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 2: Záznam přepsaných rozhovorů s respondenty

Příloha č. 3: Tabulka odpovědí respondentů na dotazník SPAS

Příloha č. 4: Ukázka dotazníku SPAS

Příloha č. 5: Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
před její obhajobou

Příloha č. 6: Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce,  
evidenční list

## Příloha č. 1: Seznam otázek k polostrukturovanému rozhovoru

### 1) **představení**

Jak se jmenuješ?

Kolik ti je let?

Jak dlouho chodíš do téhle třídy?

### 2) **SPU**

Víš, proč chodíš do téhle třídy?

Víš, jakou máš SPU ( jak se jmenuje? Co způsobuje?)?

Máš z ní problémy- jaké?

Přináší ti něco dobrého?

Co ti způsobuje ve škole?

### 3) **škola**

Jak se cítíš ve škole-proč?

Jak se cítíš doma-proč?

Myslíš, že za to může spu?

Jaký jsi žák- proč?

Co ti ve škole nejvíc jde?

Z čeho máš nejlepší známky?

Co ti ve škole nejvíc nejde?

Z čeho máš nejhorší známky?

Myslíš, že známky, které dostáváš, jsou spravedlivé?

Chodil bys raději do jiné školy- proč?

### 4) **spolužáci**

Co si o tobě myslí paní učitelka?

Co si o tobě myslí spolužáci?

Co si o tobě myslí rodiče- proč?

Jde ti učení líp nebo hůř než ostatním spolužákům?

Máš při hodině jiné úkoly než spolužáci?

Máš ve škole kamarády?

### 5) **sebereflexe**

Co si o sobě myslíš?

Jsi se sebou spokojený?

Čím chceš být?

Nejlepší a nejhorší zážitek?

Tři přání?

Na co se nejvíc těšíš?

Čeho se nejvíc bojíš?

Příloha č. 2: Záznam přepsaných rozhovorů s respondenty

## **Žáci 5.C (v dys třídě 1. rokem)**

### **Respondent č. 1 Teodor**

#### **1) představení**

*Jak se jmenuješ?*

Sem Teodor.

*Kolik ti je let?*

Je mi 11 let.

*Jak dlouho chodíš do téhle třídy?*

Vlastně od září. Prostě začal sem od tohohle roku.

#### **2) SPU**

*Víš, proč chodíš do téhle třídy?*

Protože vlastně až do čtvrtý třídy sem chodil do tří škol i s tadytou. Do první sem přestal chodit, protože se tam mámě přestalo líbit, protože ji zradili a pak sem šel sem do tý dyslektický třídy, protože sem potřeboval vylepšit pozornost.

*Víš, jakou máš SPU (Jak se jmenuje? Co způsobuje?)?*

Mám jenom ADHD prostě obrovskou nepozornost. Nevím, co způsobuje.

*Máš z ní problémy- jaké?*

No někdy ano, ale většinou když paní učitelka něco vysvětluje dětem. Většinou na angličtinu, protože moje máma je z Ameriky, a já sem o dvě třídy před ostatníma dětma napřed. No a kvůli tomu, že vím, o co tam jde, tak se nesoustředím.

*Přináší ti něco dobrého?*

Myslím, že ne, že moc ne.

*Co ti způsobuje ve škole?*

To už sem říkal v té otázce.

#### **3) škola**

*Jak se cítíš ve škole-proč?*

Vlastně když sem sem nastoupil, tak sem byl rád, že sem ve škole, která je víc jako živá. Já sem měl předtím domácí školu. Byla to škola, ale zaregistrovaná jako



domácí škola. A sem rád, že sem šel do základní školy, že to je víc normální škola. To je dobrý. Ale nelíbí se mi to, že je to daleko od domova. Protože když jedu autobusem, tak musím hodinu čekat na autobus a pak ještě hodinu jet autobusem. Ale cítím se dobře.

*Jak se cítíš doma-proč?*

Doma se cítím dobře.

*Jaký jsi žák- proč?*

Nemůžu říct jako, že suprový. Jako normální žák. Učení mi jde jako žákovi ne v dyslektických třídách, ale normálním žákům, ale trošku hůř.

*Co ti ve škole nejvíc jde?*

Vlastivěda a přírodověda. Mám rád mapy.

*Z čeho máš nejlepší známky?*

Z té vlastivědy.

*Co ti ve škole nejvíc nejde?*

Čeština, matematika, výtvarka a člověk a svět práce. Já sem ve výtvarce a pracovní činnosti hrozně pomalej, takže výkresy mám hezký, ale pak chvátám a nestihnu to. Nedodělávám to.

*Z čeho máš nejhorší známky?*

Tak to nevím. Já sem měl čtyři dvojky a šest jedniček, takže nemůžu říct, jestli je tam nějaká jedna nejhorší.

*Myslíš, že známky, které dostáváš, jsou spravedlivé?*

Jo myslím, že jo.

*Chodil bys raději do jiné školy- proč?*

Jako sem spokojenej ve třídě, která se mi zalíbila, jako že jak to tu děláme, ale musím říct, že když mi máma a táta řekli, že ze třídy sem vlastně nejvíc podobnej k těm normálním žákům, tak se mi chce teď jít k nám do normální základní školy tam, kde bydlím. Tam nejsou dyslektický třídy, tak tam chci chodit. Protože i o přestávkách bych mohl chodit domů, protože to mám blízko.

#### **4) spolužáci**

*Co si o tobě myslí paní učitelka?*

Tak nevím. Jako, že dobrý, ale že bych právě potřeboval zlepšit svojí pozornost.

*Co si o tobě myslí spolužáci?*

Nevím. Asi, že sem spravedlivý.

*Co si o tobě myslí rodiče- proč?*

Že by sem měl chodit do normální třídy.

*Jde ti učení líp nebo hůř než ostatním spolužákům?*

Tak nastejně. Ono zase, jak v čem.

*Máš ve škole kamarády?*

Ano. Jako kamarádím se se všema, jenom jediná věc, která mě otravuje, je jak se chová Vilém. Jako vím, že má poruchu nějakou. Chápu, že nemůže přestat bláznit, ale potřebuje se uklidnit.

## **5) sebereflexe**

*Co si o sobě myslíš?*

Nevím, já se nechci ani povyšovat prostě. Takže normální žák.

*Jsi se sebou spokojený?*

Ano sem.

*Čím chceš být?*

Tanečníkem a zpěvákem. Možná jako předvádět mima.

*Nejlepší a nejhorší zážitek?*

Konec světa, zombie a apokalypsa

*Tři přání?*

Přál bych si víc přání. No, aby všude byl mír. Něco spravedlivého pro všechny.

*Na co se nejvíc těšíš?*

Až vytvoří něco, co nebude ničit přírodu.

*Čeho se nejvíc bojíš?*

Že vymizí příroda.

## **Respondent č. 2 Nela**

### **1) představení**

*Jak se jmenuješ?*

Jmenuju se Nela.

*Kolik ti je let?*

Je mi dvanáct let.

*Jak dlouho chodíš do téhle třídy?*

Do týhle třídy chodím od začátku roku. Ale do týhle školy chodím už od školky. Nejdřív sem měla paní učitelku H, pak paní učitelku, teď si nemůžu vzpomenout, jak se jmenuje ... a teď mám paní učitelku R. Takže sem sem nastoupila v pátý třídě.

### **2) SPU**

*Víš, proč chodíš do téhle třídy?*

Protože sem dyslektik. Vono to začalo až od třetí třídy se na to přišlo, že sem dyslektik, to šlo totiž to učení hrozně pomalu a všichni byli rychlejší než já.

*Víš, jakou máš SPU (Jak se jmenuje? Co způsobuje?)?*

No tu dyslexii. Ale moc nevim, co způsobuje.

*Máš z ní problémy- jaké?*

No já se tak koukám, že to čtení to jako je těžký

*Přináší ti něco dobrého, má nějaké výhody?*

No má (směje se). Že nemáme, že to nemáme celý diktáty, že to máme pomalejší, že nemáme tolik učení toho. Je to takový. Není to třeba takový jako v tý, jako v áčku víc (*pozn. autorky práce: 5.A*). Je to pro nás víc uvolňující. Nemusíme se tolik bát.

*Co ti způsobuje ve škole?*

No musím se dýl učit třeba, to čtení taky trvá dýl.

### 3) škola

*Jak se cítíš ve škole-proč?*

No. Kdyby sem tu neměla kamarády, tak bych se cítila špatně, ale já je tu mám, takže se cítím docela dobře. Takže ty kamarádi hlavně. Ale no když píšeme test, tak tak se mi do tý školy ještě víc nechce.

*Jak se cítíš doma-proč?*

Doma se cítím líp. Ne kvůli učení. Protože tam mám zvířata a ty ve škole nejsou.

*Myslíš, že za to, že se ve škole necítíš občas moc dobře, může dyslexie?*

Myslím, že ne.

*Jaký jsi žák- proč?*

Jako no, že když chci, tak jako to umím, ale když no nedokážu se jako moc soustředit jako. Když chci tak mi to jde, ale když se nesoustředím, tak mi to vůbec nejde. Asi i když se doma učím, tak je to lepší.

*Co ti ve škole nejvíc jde?*

Výtvarka, tělocvik a člověk a svět práce, takže pracovní činnosti.

*Z čeho máš nejlepší známky?*

No z toho co mi nejvíc jde, takže to je z toho tělocviku mám, z výtvarky, z počítaču mám a toho člověk a svět práce to mám nejlepší.

*Co ti ve škole nejvíc nejde?*

Angličtina.

*Z čeho máš nejhorší známky?*

Z angličtiny

*Myslíš, že známky, které dostáváš, jsou spravedlivé?*

Jo myslím, že dostávám spravedlivý známky jako.

*Chodil bys raději do jiné školy- proč?*

No sem tu spokojená jenom kvůli těm kamarádům. Ale je to tady dobrý, mamka přemýšlela, že by mě dala k bráchům, ale já bych nechtěla, mám tu ty kamarády, tak by mi bylo smutno.

*Chodil bys raději do dyslektické třídy nebo nedyslektické třídy?*

Radši do té dyslektický.

#### **4) spolužáci, učitelé**

*Co si o tobě myslí paní učitelka?*

No, že by mi to mohlo jít líp. To mi několikrát říkala, že si myslí, že že že to, že prostě se neučím špatně, ale že bych na tom měla zapracovat víc. Že bych se měla víc připravovat doma třeba.

*Co si o tobě myslí spolužáci?*

No (smích). No asi Kačka a Míša si myslím, myslí, že sem docela dobrá, že se se mnou baví. No a kluci tak to nevím, to se nemůžu. Maximálně teda ten patrik, no protože nevím, ani nevím no.

*Co si o tobě myslí rodiče- proč?*

No že sem tele. To mi vždycky když mi to jde a nejde tak mi maminka říká, že sem telátko boží.

*Jde ti učení líp nebo hůř než ostatním spolužákům?*

Myslím, že hůř mi de. No protože jim jde skoro všechno líp.

*Máš při hodině jiné úkoly než spolužáci?*

Ne tak to se mi ještě teda nestalo ani jednou.

*Máš ve škole kamarády? Jo.*

## 5) **sebereflexe**

*Co si o sobě myslíš?*

No že jako. Že bych měla víc zapracovat jako na tu angličtinu a na ty předměty, co mám trojku. No a že by mi to šlo líp, kdybych se víc učila. Bylo by to lepší.

*Jsi se sebou spokojený?*

No záleží, o jaký příležitosti jde. No při učení tam jako to mi nejde tak se vždycky naštvu, že mi to nejde. No a při tom malování a pracovních činnostech a při těláku a když sem doma a sem se zvířátkama, tak se cítím hrozně dobře. Mám tam agamu vousatou. Jezevčíka, a kříženc se čtyřma rasami a von je velkej jako tele. A chci si ještě pořídit leguána a pak mamka chce dogu.

*Čím chceš být?*

No já sem chtěla pracovat v zoologický, ale to teda nevím, jestli mi vyjde s těma mejma známkama. A kdyby mi to nevyšlo, tak bych chtěla pracovat se zvířátkama prostě a kdyby mi nevyšlo ani tohle, tak prostě třeba jenom s jedním. Třeba na koně.

*Nejlepší a nejhorší zážitek?*

Nejlepší, když sem poprvé zvládla jet na koni. No a nejhorší (dlouho přemýšlí, jestli to řekne). No že táta odešel, prostě odešel od nás.

*Tři přání?*

Aby už přišel k nám táta. Abychom už, aby sme už měli peníze, jako celá rodina. Abych měla koně.

*Na co se nejvíc těšíš?*

Až vyrostu. Až budu velká

*Čeho se nejvíc bojíš? Až umřu.*

Příloha č. 3: Tabulka odpovědí respondentů na dotazník SPAS

Otázka	Tereza	Pavel	Vilma	František	Nela	Teodor
Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	NE	NE	NE	NE	NE	ANO
Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE	NE	NE	NE	ANO
Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Jsem docela dobrý v pravopise.	NE	NE	ANO	NE	NE	NE
Ve škole píš dost ošklivě.	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	NE	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE

Otázka	Tereza	Pavel	Vilma	František	Nela	Teodor
Při prověře z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	NE	NE	NE	ANO	NE	ANO
Při čtení se často přeřikávám a pletu, proto nerad čtu nahlas.	NE	ANO	NE	ANO	NE	NE
Jsem spokojený s tím, jak mi jsou diktáty.	NE	NE	ANO	NE	NE	ANO
Mám hezké, úhledné písmo.	NE	NE	ANO	NE	NE	NE
Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	NE	NE	ANO	NE	ANO	ANO
Je únavné, když musím nad úkolem myslet.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	NE	NE	NE	ANO	ANO	ANO



Otázka	Tereza	Pavel	Vilma	František	Nela	Teodor
Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO
Diktáty nenávidím.	NE	NE	NE	ANO	NE	ANO
Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	NE	NE	NE	ANO	NE	ANO
Školní prověrky zvládám celkem lehce.	NE	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE	NE	NE	ANO	NE

Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	ANO	NE	NE	ANO	NE
V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE	NE	ANO	ANO	NE
Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	NE	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	NE	NE	NE	ANO	ANO	NE
Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE
Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE	NE	NE	NE	NE

Čtení je moje záliba a vášně. Už jsem přečetl spoustu knížek.	NE	ANO	ANO	NE	NE	ANO
Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	NE	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	NE
Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	NE	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	NE	NE	NE	NE	ANO	NE

Číst jsem se naučil velice brzy bez potíží.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Při psaní škrábu jako kocour.	NE	NE	NE	NE	NE	ANO
Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	NE	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE	NE	NE	NE	NE
Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE

Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO
Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	NE	NE	NE	NE	ANO	ANO
Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	NE	NE	NE	NE	NE	ANO
Násobení a dělení je pro mě hračka.	NE	NE	NE	NE	NE	ANO
Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE

Na pravopis se špatně soustřeďuji. Naděním vždycky hodně chyb.	ANO	ANO	NE	NE	ANO	NE
Moje písmo je bezvadné.	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	NE	NE	NE	ANO	ANO	ANO

Příloha č. 4: Ukázka dotazníku SPAS

1-216/čes.  
T7

S P A S - l e s t o v a c í s e š i t

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum narození: \_\_\_\_\_  
 Třída: \_\_\_\_\_ Datum vyšetření: \_\_\_\_\_  
 Znamky na posledním vyhodnocení: český jazyk \_\_\_\_\_  
 matematika \_\_\_\_\_  
 pracovní výchova \_\_\_\_\_  
 výtvarná výchova \_\_\_\_\_

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pečlivě přečti a rozmysli! Začnou neomfš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **AND**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **AND** nebo **NE**.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	AND	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	AND	NE
3. Ětu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	AND	NE
4. Jsem docela dohrý v pravopise.	AND	NE
5. Ve škole píší dost náklivě.	AND	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	AND	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	AND	NE
8. Při prověre z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	AND	NE
9. Při čtení se často přetřívám s písmi. Proto nerad čtu nahlas.	AND	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	AND	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	AND	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	AND	NE
13. Je únavo, když musím nad úkolem moc myslet.	AND	NE
14. Náobilku jsem se naučil lehce, radělá mi políže.	AND	NE
15. Se čtením jsem mival ptiže. Dost jsem se natrépil, než jsem se naučil rychle číst.	AND	NE
16. Diktáty nenávidím.	AND	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné znórky.	AND	NE
18. Školní prověrky zviédám celkem lance.	AND	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	AND	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	AND	NE
21. Druhá děti ve třídě čtou většinou líp než já.	AND	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	AND	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	AND	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	AND	NE



25. Při prověřkách a zkouškách mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	AND	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	AND	NE
27. Čtení je moje záliba a vášně. Už jsem přečetl spoustu knížek.	AND	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	AND	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	AND	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Křídím se tam dobře.	AND	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	AND	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	AND	NC
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	AND	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. In mám docela rád.	AND	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	AND	NF
36. Sama si myslím, že moje psaní je docela slabé.	AND	NF
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musím myslet.	AND	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	AND	NC
39. Pořád chci dost pomalu a to mě otravuje.	AND	NF
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela přima. Ty dělají ze školy otravu.	AND	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	AND	NC
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	AND	NF
43. Patřím asi mezi nejrystřejší děti v naší třídě.	AND	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	AND	NC
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	AND	NE
46. Na pravopis se špatně soustředuji. Mědělám vždycky hodně chyb.	AND	NF
47. Moje písmo je bezvadné.	AND	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	AND	NE

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

\_\_\_\_\_  
podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				