

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Sebepojetí školní úspěšnosti žáků 1. stupně ZŠ V. Kl. Klicpery
v Novém Bydžově**

Diplomová práce

Autor: Lenka Králíčková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ - specializace
Vedoucí práce: PhDr. Blanka Křováčková
Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Lenka Králíčková
Studium:	P14P0911
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Sebepojetí školní úspěšnosti žáků 1. stupně ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově
Název diplomové práce AJ:	The self-concept of pupils on primary school V. Kl. Klicpery in Nový Bydžov

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit sebepojetí žáků 3. - 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově a porovnat rozdíly v sebepojetí žáků s diagnózou SPU a bez této diagnózy. V teoretické části bude uvedena charakteristika osobnosti žáka mladšího školního věku, problematika SPU a sebepojetí. Praktická část bude prezentovat výsledky výzkumného šetření. Jako výzkumné metody bude použit standardizovaný Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS (Zdeněk Matějček, Marie Vágnerová), dále dotazníky vlastní konstrukce. Výsledky šetření budou zpracovány frekvenční analýzou, ev. kazuistickými studii.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Blanka Křováčková
Oponent:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 13.12.2019

.....

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Blance Křováčkové za odborné vedení, vlídný přístup a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytla.

Anotace

KRÁLÍČKOVÁ, Lenka (2019). *Sebepojetí školní úspěšnosti žáků 3. - 5. tříd na ZŠ V. Kl. Klicpery*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 88 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá sebepojetím školní úspěšnosti žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově v porovnání se sebepojetím školní úspěšnosti žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery s diagnózou specifických poruch učení. Teoretická část charakterizuje osobnost žáka prvního stupně, klasifikuje specifické poruchy učení, jejich výskyt a příčinu. Praktická část prezentuje výsledky standardizovaného dotazníku Sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) a dotazníku vlastní konstrukce, které vyplnili žáci 3. – 5. tříd s diagnózou SPU i bez diagnózy. Další dotazník vlastní konstrukce je určen pro rodiče žáků se SPU a zjišťuje, jak rodiče vnímají poruchu svého dítěte.

Klíčová slova: osobnost žáka mladšího školního věku, specifické poruchy učení, legislativa, sebepojetí

Annotation

The aim of the thesis is to compare the self-concept of pupils from the third to the fifth class at V. Kl. Klicperý primary school in Nový Bydžov to the self-concept of pupils of the same classes with the Specific Learning Disabilities. The theoretical part characterizes the personality of primary school pupils, classifies the Specific Learning Disabilities, their occurrence and cause. The practical part presents results of Student's Perception Ability Scale and the questionnaire of own construction completed by pupils of the third, the fourth and the fifth classes. The next questionnaire is for parents of pupils with Specific Learning Disabilities and it finds out how parents perceive the disorder of their child.

The keywords: the personality of younger school age pupils, the Specific Learning Disabilities, the legislation, the self-concept

Obsah

1	Úvod	7
2	Osobnost žáka mladšího školního věku	8
2.1	Mladší školní věk	9
2.2	Charakteristika osobnosti žáka mladšího školního věku	9
2.3	Školní neprospěch a jeho příčiny	16
3	Sebepojetí	17
3.1	Základní aspekty sebepojetí	18
3.2	Vývoj sebepojetí	20
3.3	Struktura sebepojetí	24
3.4	Charakteristické znaky sebepojetí a jejich význam	26
4	Specifické poruchy učení	29
4.1	Definice SPU	29
4.2	Etiologie	30
4.3	Diagnostika SPU	31
4.4	Klasifikace SPU	33
4.5	Vzdělávání žáků s SPU v ČR	35
5	Průzkum sebepojetí žáků 1. stupně	38
5.1	Cíle průzkumu	38
5.2	Průzkumný nástroj	38
5.3	Charakteristika místa průzkumného šetření	39
5.4	Charakteristika zkoumaného souboru	40
5.5	Časový harmonogram průzkumného šetření	41
5.6	Výsledky šetření sebepojetí u žáků 3. – 5. tříd	41
5.7	Výsledky šetření – Dotazníky určené žákům a rodičům žáků s SPU, zabývající se přípravou na vyučování	50
5.8	Výsledky dotazníkového šetření určeného pro rodiče žáků s SPU	67
6	Limity	72
7	Diskuse	73
	Závěr	74
	Použité zdroje	78
	Seznam příloh	81

1 Úvod

Ve školním roce 2018/2019 jsem byla třídní učitelkou 5. třídy na ZŠ a díky tomu jsem mohla sledovat, že mnoho žáků má problémy v učení, ať už se jedná o český jazyk, matematiku nebo ostatní předměty. Když se účastním rozhovoru s déle působícími pedagogy, tak slýchám, že míra problémů žáků v učení se stále zvyšuje.

Žáci jsou ve škole hodnoceni každý den několikrát. Při předpokladu, že v každé vyučovací hodině je žák hodnocen minimálně jednou, může být za jeden den hodnocen žák na 1. stupni ZŠ přibližně 5x.

Na základě těchto hodnocení se utváří a formuje sebepojetí žáků a učitel by měl mít tuto skutečnost na zřeteli.

Díky studiu a pedagogické praxi jsem zjistila, že jsou děti, které mají sebepojetí nižší, než ostatní spolužáci. Jako třídní učitelka 5. třídy, při počtu 20 žáků, jsem měla ve třídě 3 žáky, jejichž sebehodnocení bylo vždy výrazně nižší než sebehodnocení jejich spolužáků. Všichni tři žáci měli diagnózu specifických poruch učení, a to mi vnučilo myšlenku, zaměřit se ve své diplomové práci právě na tuto skupinu.

Čím více žáků poznáme, tím více si uvědomujeme, jak vzrůstá potřeba zaměřit se na podporu jejich dalšího harmonického vývoje. Ať už jde o žáky s diagnózou SPU nebo bez diagnózy, můžeme pozorovat, že sebepojetí školní úspěšnosti je často nepříznivé. Pokud jde o žáky se SPU, dá se dle mého názoru očekávat, že dříve či později si žák uvědomuje, že má určité obtíže, kvůli kterým se odlišuje od svých spolužáků a v některých situacích jim třeba nestačí.

Osobnost žáka prvního stupně je velmi křehká a výrazně se rozvíjí, proto by mělo být záměrem a povinností všech pedagogů a rodičů osobnosti žáků tvarovat ke správnému, objektivnímu sebepojetí.

Cíl pedagogů by měl být naučit žáky vidět své správné výsledky, naučit se poučit ze svých chyb, dokázat pojmenovat své schopnosti a pochválit se za ně. Střízlivě posuzovat své schopnosti a dovednosti by mělo být každodenní činností a učitel by měl žákům vhodným příkladem ukázat, jak svou práci hodnotit a vnímat.

Na to, aby učitel mohl pracovat se sebepojetím jednotlivých žáků, je potřeba, aby toto sebepojetí znal, znal žáky, se kterými pracuje a na základě zkušeností s nimi potom stavěl další činnosti.

Cíl, kterého bych chtěla ve svém povolání dosáhnout, je porozumět svým žákům a pomáhat jim s jejich obtížemi ve škole.

2 Osobnost žáka mladšího školního věku

„Osobnost funguje jako integrovaný celek, který je individuálně typický a ve svých charakteristických rysech i relativně stabilní.“ (Vágnerová, 1997, s. 5)

Každá osobnost je součástí určitého prostředí, které ji více či méně ovlivňuje a ona sama na něj reaguje specifickým způsobem. Jde tedy vždy o interakci jedince a prostředí. (Vágnerová, 1997)

2.1 Mladší školní věk

Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy se začínají projevovat první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Někdy můžeme mluvit prostě jen o školním věku, ale povinná školní docházka trvá ještě i v období pubescence, které můžeme nazývat také starším školním věkem. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Profesor Zdeněk Matějček upřednostňuje rozlišení tohoto období na 3 části. Období 6 – 8 let nazývá mladší školní věk, období zhruba mezi 9. – 12. rokem nazývá střední školní věk a období, jež se kryje s pubescencí, nazývá starší školní věk. (Matějček 1986 In Langmeier, Krejčířová, 2006)

Nástup do školy je v životě dítěte i celé jeho rodiny důležitým sociálním mezníkem. Je pro dítě spojen s nutností přijmout novou sociální roli – roli školáka. Tato role pro něj představuje změnu životního stylu, zvýšení nároků a větší důraz na jejich plnění. Ty mohou být pro některé dítě subjektivně neúnosné a vést k vývojové krizi. Riziko je větší, pokud je do školy zařazeno dítě nezralé nebo nepřípravené, případně jsou-li očekávání dospělých nerealistická. (Vágnerová, 1997)

2.2 Charakteristika osobnosti žáka mladšího školního věku

Kdybychom chtěli období celkově psychologicky smysluplně charakterizovat, mohli bychom je označit za věk střízlivého realismu. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm doopravdy, na rozdíl od dítěte mladšího, které je ve svém vnímání, myšlení a jednání hodně závislé na vlastních přáních a fantaziích. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, kresbách, v písemných projevech, čtenářských zájmech i ve hře. Školák se stále více zajímá o knihy, které ho poučují o světě a lidech v něm, o technické vynálezy apod. Také v jeho hře se projevuje snaha o věrné zpodobení úloh a situací. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Realismus školáka je zprvu závislý na tom, co mu povědí rodiče, učitelé, knihy apod. Toto období označujeme za realismus naivní. Teprve později se dítě stává kritičtějším a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický a označuje tím příchod dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

I ve školním věku chce být dítě ovšem plně aktivní ve svém vztahu ke světu. Není jen pasivním příjemcem vnějších podmínek, dítě chce věci prozkoumat skutečnou, reálnou činností. Proto jsou velmi oblíbené pokusy a zkoušení různých možností, hlavně v technických oblastech. Skutečně se ukázalo, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu, lépe na tom byly děti, které kromě výkladu měli i vizuální oporu, ale nejlépe na tom byly ty děti, které kromě výkladu a vizuální opory měly k dispozici ještě materiál, se kterým mohly samy experimentovat. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vývoj základních schopností a dovedností

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý. Během celého období se významně zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší. S tím souvisí i rostoucí zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují sílu, obratnost a vytrvalost. Závisí na tom však i zlepšený výkon při psaní a kreslení. Pohybové výkony ovlivňují motivaci a emoční stabilitu dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V tomto věku se také soustavně vyvíjí smyslové vnímání. Ve všech oblastech vnímání, zejména ale v oblasti zrakového a sluchového vnímání, pozorujeme ve školním věku výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, vše důkladně zkoumá, je pečlivé. Proto se stává čím dál lepším a stále častěji i kritickým pozorovatelem. Nevnímá věci v celku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Nevnímá jen to, co je zřejmé, ale i to, na co se záměrně soustředí. Vnímání se tak stále více stává cílevědomou činností – pozorováním. (Čačka, 2000)

Ve školním věku se rozvíjí i schopnost vnímat čas jako neustále plynoucí dobu. Začíná rozumět pojům brzy, později, zítra, daleko apod. Představivost dosahuje u dětí školního věku vrcholu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Nejen motorika a smyslové vnímání dosahují pokroku, ale také řeč se výrazně vyvíjí. Je základem úspěšného školního učení. Počet slov, která dítě v této době aktivně používá nebo jim pasivně rozumí, je značný a v průběhu školní docházky stále souvisle stoupá. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pokud jde o učení, dochází zde k posunu od značně nahodilého učení předškolního období k čím dál častěji plánovitému procesu, který vyplývá ze školních požadavků. Dítě se dovede současně soustředit na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení. S plánovitostí učení souvisí i to, že si dítě osvojuje i obecnější postupy učení, tj. učí se, jak se učit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Kognitivní vývoj

V předškolním věku pokročilo poznávání světa dítětem značně daleko. Dítě chápe vztahy mezi různými ději, ovšem jen na zcela názorné rovině, kde vychází z vlastní činnosti. Některé problémy je schopné řešit jen v myslí, pokud si je může představit. Avšak teprve na počátku školního věku je schopno skutečných logických operací bez závislosti na viděné podobě. Stále se ale ještě i toto usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, které si lze názorně představit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Myšlení

Oddělení „Já a svět“ je základním předpokladem rozvoje lidského myšlení. Dítě odlišuje přesněji realitu od světa svých subjektivních přání a obavám překonává dětský egocentrismus a vstupuje do období věčného nahlížení reality. Zpočátku se děti mohou opírat jen o vlastní zkušenosti a názorné jevy, mezery ve znalostech doplňují vlastními úvahami a domněnkami. Pro myšlení je stále charakteristická konkrétnost a názornost, ovšem vlivem zrání a učení se obecné parametry myšlenkových výkonů v průběhu dětství zvyšují. Dochází k rozvoji logického myšlení, logické operace se rozvíjí hlavně v rámci vyučování. (Bartoňová, 2007)

Paměť

K intenzivnímu rozvoji paměťových funkcí dochází u dětí mezi 6. – 12. rokem života. Je to způsobené zráním a vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. Vývoj dětské paměti se projevuje v oblastech zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, osvojením paměťových strategií a jejich efektivnějším a flexibilnějším

využitím a rozvojem obecných znalostí o fungování paměti a vlastních paměťových schopnostech (metapaměti). (Vágnerová, 2005)

Kapacita paměti se v průběhu mladšího školního věku zvyšuje. Pokud mohou děti využít logických spojitostí, pamatují si více. Rychlost zpracování a zapamatování informací se výrazně zvyšuje mezi 6. – 12. rokem. Čas nezbytný k zapamatování a zpracování v této době klesá téměř na polovinu. (Vágnerová, 2005)

Nedílnou součástí kvalitativního vývoje paměťových funkcí je schopnost selekce a potlačení aktuálně ne zcela užitečných či zcela kontraproduktivních informací. Základní paměťové strategie jsou:

- opakování (začínají používat 6-7leté děti na počátku školní docházky),
- uspořádání informací (této strategie jsou děti schopné užívat zhruba v 9-10 letech),
- strategie vybavování na základě asociací (objevuje se ve středním školním věku).

Dochází také k rozvoji metapaměti. 6-7letí školáci si uvědomují, že zapomínají, začínají chápat význam opakování. Chybí jim však schopnost diferencovat a přetrvává u nich neadekvátní očekávání vlastních možností. Děti ve 3. Ročníku (8 – 9 let) dovedou lépe diferencovat, chápou, že někteří si pamatují více, než ostatní. Děti středního školního věku (10 – 11 let) rozlišují strategie zapamatování ještě lépe, jsou kritičtější. (Vágnerová, 2005)

Pozornost

Rozsah pozornosti u dětí s přibývajícím věkem vzrůstá. Kvalita pozornosti určuje i úroveň ostatních poznávacích procesů. Kapacita i kvalita se v průběhu školního věku mění, stabilita pozornosti zvolna narůstá a velmi úzce souvisí s motivací a zájmem dítěte. Koncentraci pozornosti lze považovat za jednu ze složek školní zralosti. (Bartoňová, 2007)

Vývoj pozornosti se projevuje schopností ovládat pozornost, zejména z hlediska jejího zaměření. V mladším školním věku u mnohých žáků převažuje pozornost bezděčná. Záměrná pozornost, která je vůlí ovládaná, je pro děti tohoto věku značně vyčerpávající. Pro školní práci je důležité umět udržet pozornost a nenechávat se odpoutat

vyrušujícími a nepodstatnými podněty. Koncentrace pozornosti na sluchové podněty je na rozdíl od vizuálně prezentované informace náročnější, protože rychleji mizí. (Čačka, 2000)

Vývoj jazykových kompetencí

Dítě, které nastupuje do školy, by mělo mít dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti, které by mělo umět používat. Má být schopno se vyjádřit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby, což je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti. Jazykové kompetence se dále rozvíjejí, děti se učí čím dál více o struktuře jazyka a způsobu jeho užití, jejich slovní zásoba se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. (Vágnerová, 2005)

Stále stoupá počet slov, která dítě v době nástupu do školy aktivně používá, nebo jim alespoň pasivně rozumí. Dítě si postupem času osvojuje nová slova, poznává nové významy slov a užívá je s větším porozuměním. Úroveň komunikace dětí závisí na prostředí, kde dítě vyrůstá, sociálním a kulturním postavení rodiny, zda dítě vyrůstá v jiných etnických skupinách apod. Rozvoj řeči také závisí na mentální úrovni dítěte. (Kuric, 1986)

Emoční vývoj a socializace

Vstup do školy výrazně ovlivňuje začlenění dítěte do společnosti. Vzorem pro dítě nejsou už pouze rodiče, ale modelovat může své chování i podle učitelů a spolužáků. Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce dítěte na dospělé. Právě proto se ve skupině může dítě učit takovým důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Emoční vývoj a schopnost seberegulace v průběhu školních let rychle narůstá. Jednou z nutných podmínek školní zralosti je i schopnost dítěte odložit stranou bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se školní práci, která pro něj může být někdy spíše nudná. Také vývoj emočního porozumění zřetelně pokročil. Předškolní dítě sice již rozlišovalo vnější projevy chování od vnitřních stavů, ale soudilo, že výraz emocí je přímým projevem prožitku. Teprve ve školním věku pak dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat. Dítě také dokáže v některých situacích výraz svých citů vůlí potlačit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vývoj hodnotové orientace byl zahájen už v předškolním období, dítě si proto do školy nosí zvnitřněné základní normy sociálního chování, ví, co je dovoleno a co zakázáno, ví, co je dobré a co zlé apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Ve školním věku se značně rozvíjí i osvojování sociálních rolí, tj. vzorců chování očekávaných od jedince v určité situaci. Ve škole si dítě zvnitřňuje roli žáka, ale poznává i roli učitele, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka, od něhož se očekává pomoc v případě potřeby. Z různých rolí, které přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků si dítě osvojuje i uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. Kladné sebehodnocení je pro duševní stav velmi významné. Člověk, který si sám sebe realisticky necení – tedy se buď podceňuje, nebo přeceňuje, má obvykle problémy i ve styku s druhými lidmi. Škola může v tomto směru ovlivnit to, co rodiče dříve podnítli. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Nejdůležitější činností v poznávání světa i začlenění do lidského společenství byla v předškolním věku hra, nyní je to vedle ní skutečná práce. Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamýšlený cíl, je jednou z charakteristik zralosti dítěte pro školu a roste už od počátku školní docházky. Dítě, které začíná pracovat, si ovšem nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a je nutné pro ni vytvořit podmínky. Hra a práce stojí od této doby vedle sebe jako odlišné činnosti se zvláštním zaměřením. Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má zvláště vyměřený čas na práci, kdy má soustředit pozornost a vynaložit potřebné úsilí. Na druhé straně má mít volnost při hře, která nemá být přímo svázána s žádným výchovným nebo vzdělávacím účelem. Naším cílem je, aby práce byla pro dítě stejně lákavá jako hra a hra aby byla stejně vážná jaké práce a přispívala k výchově. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Rodina

Součástí identity mladšího žáka je příslušnost k rodině. Dochází v ní k uspokojování většiny potřeb dítěte, tudíž je pro dítě velmi důležitá. Vztahy žáka k rodičům jsou stále velmi silné a stálé. Dítě dokáže brát v úvahu mnohé zkušenosti, které s rodiči má, uvažuje na úrovni logických operací. (Vágnerová, 2000)

Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou a společností užitečnou osobnost, musí vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém, vřelém a přijímajícím. (Čačka, 2000)

Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.

Podle Vágnerové (2005) rodiče uspokojují celou řadu potřeb školáka:

- Přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení, protože slouží jako model určité role, vzor nějakého způsobu chování. Mohou být jak reálným modelem pro učení nápodobou, tak i ideálem, kterému by se dítě chtělo přiblížit. V této době jsou rodiče pro dítě jednoznačnou autoritou, jejíž rozhodnutí dítě přijímá.
- Jsou samozřejmým zdrojem emoční opory. Dítě školního věku si představuje, že takto tomu bude navždycky, v tom je jeho jistota, kterou mu soužití s rodiči přineslo. V této samozřejmosti a jistotě je obsažena i spolehlivost všech hodnot a norem, podle kterých rodina žije. Ty jsou dítětem akceptovány jen tehdy, pokud jsou spojeny s představou trvalosti řádu vnějšího světa, jehož základ rodina představuje.
- Ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace, mohou tak činit prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit, které považují za důležité, ale hlavně svým hodnocením. Jestliže dítěti stanoví příliš vysoký, pro dítě nedosažitelný cíl, nebo pokud nejsou s žádným výsledkem nikdy spokojeni, získá dítě pocit nedostatečnosti a neúspěšnosti. V mladším školním věku se posiluje identifikace s rodičem stejného pohlaví a dítě touto identifikací alespoň symbolicky přebírá část rodičovi prestiže. Takto zprostředkovaně uspokojuje vlastní potřebu seberealizace.
- Představují pro dítě určitý model pro budoucnost, vzor dospělého chování, které naplňuje představu dítěte o budoucnosti.

Role školáka ovšem může postavení dítěte v rodině změnit. Mohou se měnit postoje rodičů k němu, mění se i očekávání a názor na dětské schopnosti a dovednosti. Pokud se rodičům zdá, že je dítě v něčem opožděné, usilují o nápravu. Pro malého školáka je důležité vědět, jakou hodnotu má školní výkon pro jeho rodiče. Rodina je pro ně

emočně nejvýznamnější a rodiče představují rozhodující autoritu i v postoji ke škole. Dítě rodičovský postoj přejímá a pod tímto vlivem se rozvíjí jeho vztah ke školní práci. (Vágnerová, 2005)

Škola

Dítě se po nástupu do školy musí přizpůsobit nejen náporu nových povinností, ale vyrovnat se i se zcela novou společenskou situací. Pozitivní vliv rodiny předškolního období může adaptaci na školu dítěti značně ulehčit. Škola, jako „dílňa lidskosti“ by měla přispívat k dalšímu rozvoji dítěte nejen zvyšováním úrovně poznatků, ale i všestrannou kultivací osobnosti žáka. (Čačka, 2000)

Při adaptaci dítěte na školní podmínky, hraje mimořádnou roli učitel nebo učitelka a celkové pedagogické klima ve třídě i škole. Působení učitele může zaručovat úspěšnost a efektivnost procesu adaptace dítěte, ale učitel může méně vhodnými pedagogickými postupy úspěšnost tohoto procesu i ztěžovat a demotivovat pozitivní vztah dítěte ke škole. Učitel by měl v první řadě tedy dosáhnout toho, aby si dítě správně a bez negativních zážitků uvědomilo a osvojilo roli žáka. K důslednému dodržování nových pravidel a zásad by si měl žák vytvořit vnitřní pozitivní postoj, jinak se může jeho zájem i život ve škole narušit. (Kuric, 1986)

Podle Vágnerové (2005) škola umožňuje dítěti postupnou integraci do společnosti tím, že:

- Spoluurčuje další vývoj školáka nabídkou určité perspektivy. Prezentuje jasný cíl a stimuluje rozvoj schopností, dovedností a osobnostních vlastností, které jedinec potřebuje k jejich dosažení.
- Přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem, než rodina, dítě zde získává nové a často rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Škola má svoje normy, které musí školák respektovat. V hodnotové orientaci má významné místo zaměření na výkon a získání přijatelné pozice ve třídě.
- Nástup do školy můžeme chápat jako významnou fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.

2.3 Školní neprospěch a jeho příčiny

Cílem školy v obecném smyslu je předávat žákům poznatky a rozvíjet myšlení, volní vlastnosti, city, schopnosti, dovednosti, návyky, etické zásady atd., tj. osobnost odpovídající společenským požadavkům. (Langer, 1999, s. 69)

Výchova osobnosti se často omezuje na příkazy o chování a zákazy. V popředí jsou tresty za přestupky v chování a méně často modely „správného chování“. Školy vycházejí především z toho, jak žák zvládne učivo. Selhání v učení bývá často doprovázeno i nápadnostmi v chování, jako je nezájem o učení, nepozorností, drobnými podvody aj. Jestliže žák vybočuje z běžného průměru směrem k neprospěchu, měl by pedagog vyvinout jistý tlak na žáka, aby se žák učil a splnil očekávané normy. Jestliže se to nedaří, využívá škola dalších opatření, jako je zadávání mimořádných úkolů, doučování apod. (Langer, 1999)

Neprospěch můžeme rozdělit na celkový a parciální. U celkového mohou být příčiny v mentální opožděnosti, v sociální zanedbanosti, v nedostatku motivace a ve vnějších faktorech. U parciálního neprospěchu můžeme hledat příčiny ve specifických poruchách učení a poruchách motoriky. Z psychologických analýz můžeme pozorovat, že příčiny se kombinují a bývá jich více. (Langer, 1999)

3 Sebepojetí

„V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím...a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých.“ (Shavelson, Hubner a Stanton, 1976, s. 411)

Sebepojetí může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe. Jsou běžná také jiná vyjádření jako „ vnímané JÁ “ nebo „sebeobraz“.

(Van der Werff, in Blatný, Plháková 2003)

„JÁ je pojem, ne nepodobný jiným pojmům, který je uložen v paměti jako struktura znalostí, ne nepodobná jiným znalostním strukturám.“ (Kihlstrom a Cantor, in Blatný, 2001, s. 7).

Obecně je sebepojetí v současné kognitivní psychologii považováno za mentální reprezentaci JÁ uloženou v paměti jako znalostní struktura, která se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím. (Kihlstrom a Cantor, in Blatný, 2001)

V psychologii označujeme pojmem sebepojetí souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.

Dle Vágnerové (2010) lze JÁ chápat ze dvou hledisek. JÁ aktivní, které prožívá, poznává a jedná. Můžeme ho nazvat také „JÁ jako subjekt“ a uplatňujeme ho v selekci a zpracování informací, v rozhodování a regulaci vlastního jednání. Do určité míry může uskutečňovat své úmysly a saturovat vlastní potřeby. Dále JÁ pasivní, které je poznávané a regulované. Můžeme ho nazvat také „JÁ jako objekt“, tj. receptivní složka, která se prezentuje jako obraz sebe sama. Obraz sebe sama je i mentální reprezentací sebe sama, která zahrnuje veškeré poznatky o sobě i názor na vlastní osobnost. Komplex JÁ zahrnuje soubor všech poznatků o sobě, které jsou produktem aktivního já, ale projevuje se v něm i názor na sebe sama a míra sebeakceptace, tj. vztah k sobě samému. Uvedené složky je často obtížné oddělit, protože spolu velice úzce souvisejí, jsou v neustálé interakci a jejich diferenciaci má spíše teoretický význam.

3.1 Základní aspekty sebepojetí

Sebepojetí vychází ze znalostí o sobě samém. Tato zkušenost se vytváří na základě různých poznatků, emočních prožitků a úvah. Děje se tak hlavně pod vlivem názorů a postojů lidí, kteří jsou pro jedince osobně významní, ale i v rámci srovnávání s různými dalšími jedinci. Je komplexní, hierarchicky uspořádanou strukturou, která má různé funkce (monitorující, interpretační či regulační). V závislosti na obsahu lze rozlišit tři základní složky sebepojetí, resp. identity dospělého člověka:

- **Tělesná identita.** Každý člověk své tělesné procesy určitým způsobem vnímá, pociťuje, rozeznává a hodnotí, ale také vědomě reguluje vlastní tělesnou aktivitu. Ke svému tělu zaujímá každý vlastní postoj, má k němu nějaký citový vztah, akceptuje je nebo odmítá. Zpravidla si uvědomuje, kde je jeho hranice, co je ještě jeho součástí a co už nikoli. Výsledkem prožívání vlastního těla a komplexního zpracování všech informací, které se k němu nějak vztahují, i jejich uchování v paměti, je tělové schéma. Představa o vlastním těle nemusí vždy odpovídat realitě, lidé mohou své tělo vnímat ošklivější či krásnější, než ve skutečnosti je. Tělové schéma je významnou součástí identity, která má stabilní charakter, což se projevuje neschopností akceptovat změnu, dokonce i kdyby byla pozitivní.

Michalová (2007, clanky.rvp.cz [online]) uvádí, že již kojeneček si začíná uvědomovat vědomí tělesného JÁ. V šesti měsících také vnímá matku jako samostatnou bytost, odlišnou od ostatních lidí a sebe samého.

- **Psychická identita** vychází z individuálně charakteristických duševních vlastností a procesů, resp. jejich projevů, které přispívají k vytvoření představy o vlastní psychice a její jedinečnosti. Za normálních okolností si člověk uvědomuje své pocity, myšlenky, postoje i z nich vyplývající projevy chování. S některými je spokojený, zatímco jiné může až odmítat přijmout jako součást svého já. Může se aktivně rozhodovat a řídit vlastní psychiku tak, aby fungovala jako celek a směřovala k tomu, co on sám považuje za žádoucí. Lidé umí své psychické projevy v různé míře rozpoznávat, obvykle vědí, jaké mají vlastnosti, i když jejich představa nemusí být) plně správná a leckdy je nedokáží přesně popsat.

- **Sociální identita** vzniká na základě představy o tom, kam a ke komu jedinec náleží i jak je pro něj společenství, k němuž náleží, důležité. Skupina člověku poskytuje určitou identitu, díky níž někam patří a mlže se jí i definovat. Může se např. prezentovat jako Sparťan, otec, zaměstnanec firmy apod. Sociální identita je vědomí, že člověk je členem nějakého společenství, a v souvislosti s tím si přičítá určité atributy. Sociální identita naplňuje potřebu vyjádřit svou podobnost a spojení s jinými lidmi. (Devos a Banaji, 2005; Hogg, 2005 In Vágnerová, 2010)

3.2 Vývoj sebepojetí

Kojenecké období

Základ pro tvorbu sebepojetí je položen již v období raně postnatálním. Mezi 3. a 6. měsícem věku dítě začíná rozlišovat své projevy od projevů jiných lidí, pocity vzniklé na základě své aktivity od pocitů vyvolaných druhými.

V průběhu 1. roku si dítě začíná uvědomovat svou existenci – sebe jako samostatný subjekt vydělený od okolí. Postupně dochází k porozumění, že jeho existence je trvalá, a tedy kontinuální. Učí se vnímat svoje tělo a jeho projevy, prožitek sebe sama je vázán především na tělesné počitky a aktivity.

Jím odpovídající citové prožitky začíná vnímat jako součást sama sebe. Všimá si, že nejenže reaguje na podněty ze svého okolí a je jimi ovlivňováno, ale že samo může aktivně přetvářet okolní svět.

Batolecí období

Ve věku od 1 roku do tří let se upevňuje vědomí kontinuity existence vlastní bytosti. Tento proces je charakterizován chápáním sebe jako samostatné bytosti, trvalosti vlastního bytí a zkušeností s jeho proměnlivostí. V batolecím období dítě rovněž rozumí, že ono samo není centrem všeho dění, ale je jedním z objektů vnějšího světa. Utváří si představy o sobě sama, které se odráží v užívání zájmena já. Projev sebepojetí se promítá do vztahu k věcem osobního vlastnictví. Dítě považuje určitý předmět za svůj, i když ho právě nedrží v ruce ani nevidí. Struktura vědomí JÁ je na rozdíl od kojeneckého období složena z pojetí tělesného schématu, ale i vědomí vlastní účinnosti, kompetence dítěte. Batole má touhu dělat věci samo, a tak díky své činnosti získává informace o sobě, sebepojetí se stává diferencovanější a komplexnější. S jeho rozvojem souvisí také schopnost sebeovládání, jež je zprvu formována rodiči. Ti se podílejí na

utváření sebepojetí dítěte tím, že mu dávají zpětnou vazbu o jeho chování. Na základě jejich pochval či kritiky, odměn a trestů se u dítěte vytváří významná součást sebepojetí – sebehodnocení. O vztahu rodičů k dítěti vypovídají specifické role dítěte, které mu dospělí připisují, a které mu napomáhají k vymezení sebe sama. (Vágnerová, 2000)

Předškolní věk

Sebepojetí je v tomto období ovlivňováno rozvojem poznávacích procesů. Sebehodnocení dítěte je ovšem stále závislé na názoru dospělých, hlavně rodičů.

Jejich postoje přijímá nekriticky, nedokáže posoudit adekvátnost hodnocení sebe ze strany dospělých. Takovéto ztotožňování s rodiči navíc posiluje sebevědomí dítěte.

V myšlení dítěte převládají 2 principy: egocentrismus a magičnost. Právě ta mu umožňuje zkreslit realitu, a tak si zachovat přijatelný obraz sebe sama.

Součástí identity předškoláka jsou všechny sociální role, které po něm vyžaduje jeho okolí. (Vágnerová, 2000)

Čačka (2000) uvádí, že v období předškolního věku se sebepojetí dítěte ještě skládá z názorů jako např.: „jsem dobrý ve fotbale“, „nežaluji“, „nenechám si líbit, aby se nade mě někdo vytahoval“ apod. Nezralost „Já“ dítěte spočívá také v tom, že si tyto názory ještě odporují vzájemně i s realitou, nejsou dost objektivní ani ustálené. S přibývajícím věkem se děti snaží takové rozpory odstraňovat. Přemáhají svůj strach a posouvají své hranice, aby jednaly v souladu s vlastním názorem na svou osobu. Později se jejich sebepojetí již více ztotožňuje s představami typu: „Jsem sportovec, a proto jedním čestně., Nelžu a nesnesu, když někdo lže mně.“ atd. Kdybychom lépe znali sebepojetí dítěte, mohli bychom si lépe vysvětlit i mnohé jeho zdánlivě nepochopitelné projevy chování, ať už ty špatné, nebo ty dobré.

Dítě má určité názory na to, jaké je, ale má i řadu představ o tom, jaké by chtělo být. Tento „ideál vlastní osoby“ tvoří důležitou součást jeho „Já“. Malé dítě si však ještě snadno splete přání se skutečností a nerealisticky považuje svůj ideál za dosažený. Postupně se ovšem chlapci i děvčata dívají na sebe kritičtěji, učí se rozpoznávat, do jaké míry splňují svůj ideál a jejich ideály se stávají čím dál realističtějšími. Ideál svého „Já“ si dítě nejprve vytváří podle vzoru osob, které jsou nejbližší v jeho okolí, později pak podle vzorů stále vzdálenějších. Na postupu tohoto ideálu je patrné i stále větší odpoutávání od vazby na rodiče. (Čačka, 2000)

Školní věk

Obsah identity dítěte závisí na tom, čím se dítě cítí být, za koho se považuje. Tato představa se utváří na základě zkušeností, v nichž dominují interakce s dospělými. Sebehodnocení dítěte závisí na emočním přijetí dospělými jako projevu citového vztahu, na ohodnocení chování a výkonu dítěte. Pozitivní hodnocení je tu velmi důležité pro utváření sebeúcty a tzv. ideální identity, o níž dítě usiluje.

Skrze mezilidský kontakt školák poznává druhé, srovnává se s nimi, vnímá vzájemné podobnosti a odlišnosti, a tak může zdokonalovat adekvátnost svého sebeobrazu. Na tom se největší měrou podílí ti, mezi něž patří. Vymezuje sama sebe na základě příslušnosti k nějaké sociální skupině – rodina, vrstevníci, školní třída. Ač příslušnost ke skupině je jen dočasná, dítě již chápe svou identitu jako stabilní, a zároveň jedinečnou, originální. S postupem času se naučí hodnotit sebe sama z více hledisek, decentrovaně, na základě generalizace.

Komplexní hodnocení sebe sama a druhých je zatím ještě vázáno na zjevné vlastnosti a projevy. (Vágnerová, 2000)

Dítě mladšího školního věku utváří ideál svého „Já“ podle vzorů ze svého okolí. Je samozřejmé, že všechny významné osoby jeho života by se měly pokusit být mu vzorem, který by bylo opravdu ideální napodobovat a od něhož by se mohlo dítě učit. Tuto informaci by měli mít na mysli i učitelé, jelikož po rodičích dítěte jsou (hlavně v mladším školním věku) na předních místech přiček, ze kterých dítě svůj vzor vybírá. Důležitou roli v tom, jaký si dítě vybere vzor, hraje samozřejmě pohlaví. Neprůbojný chlapec s „dívčí povahou“ bude v nevýhodě mezi ostatními hochy. Být na cestě k mužnému ideálu je tedy podmínkou i k jeho duševní vyrovnanosti. (Čačka, 2000)

Pubescence

Toto vývojové stadium je charakterizováno hledáním a rozvojem vlastní identity, snahou o integraci jejích složek, objevením nových kompetencí a rolí. Mladý člověk je orientován do budoucnosti, přitom usiluje o hlubší sebepoznání. Typické filosofování o sobě, svém bytí probíhá formou introspekce a srovnávání se s druhými. Je to období mnoha změn, transformují se tělesné schéma, způsob cítění, myšlení a prožívání, hodnocení sebe sama i druhých. Zvýšená sebekritičnost a emoční labilita komplikují sebepoznání. Rovněž zapřičiňují, že sebeúcta se v tomto období stává kolísavou a lehce zranitelnou.

Sebehodnocení není již tak silně ovlivněno hodnocením druhých, ale důležitou roli hraje skupinová identita, jež nabízí určitou jistotu, možnost vymezení se díky ztotožnění. (Vágnerová, 2000)

Adolescence

v období přechodu do dospělosti dochází ke stabilizaci duševního života, vztahu s rodiči, zároveň probíhá psychické osamostatňování. Identita adolescenta odráží vlastní jedinečnost, je více méně realistická.

Někteří mladí lidé se však rozhodnou přijmout identitu, jež se jim nabízí v rámci rodinného kontextu anebo tím, že někoho napodobují.

V oblasti rozvoje partnerského života se stává významnou složkou identity typická mužská a ženská role, jejíž naplňování se může stát stavebním kamenem v tvorbě identity. Navzdory významu citového vztahu k druhému pro své vymezení se toto období vyznačuje hledáním sebe sama, nejistotou, někdy vnímanou spíše jako osobní volnost a svoboda. Zároveň se ale člověk setkává s požadavkem větší odpovědnosti, povinnostmi, omezeními. S tímto rozporem se vyrovnává ignorací překážek svobody, naplňováním touhy po intenzivních zážitcích a neodkladným uspokojováním svých potřeb. (Vágnerová, 2000)

Obecně je toto období přechodu do dospělosti provázeno duševním zmatkem, adolescent se neumí v sobě orientovat. Aby se zbavil psychické tenze, uchyluje se k vytváření obran nebo volbě negativní identity, odmítnutí rolí, jež po něm vyžaduje společnost. (Vágnerová, 2000)

Vymezení identity je závislé na způsobu prožívání a uvažování, adolescent je schopen o sobě logicky přemýšlet, ale dělá chyby, je impulsivní. Na konečnou formu sebeobrazu mají vliv kompetence a dobrý výkon, stejně jako hodnocení druhých lidí, zvláště významných. Nejen reakce druhých a citové pouto k jednomu člověku, ale též ztotožnění se se sociální skupinou napomáhá orientaci ve světě a v sobě. Příslušnost ke skupině je spojena se současným odmítáním lidí s jiným názorem, odlišným životním stylem. Identifikaci se skupinou by měla vystřídat postupná separace. (Vágnerová, 2000)

Na vrcholku stadia adolescence nabývají na významu existenciální motivy, mladý člověk hledá smysl života, absolutně platné normy, sebezpřesahující zážitky. (Vágnerová, 2000)

Mladá dospělost

Tato fáze života s sebou nese vědomí nově nabyté samostatnosti a nezávislosti, jež vzbuzuje sebedůvěru, pocit svobody. Do nich se však ještě promítá snaha odmítat požadovanou zodpovědnost. Jedinec vnímá protikladnost různých složek své osobnosti, potřebu změny a naplnění své vlastní identity. Tyto potřeby ho motivují k přijetí nových rolí. Jednou z nich je role profesní, potvrzení vlastních kompetencí a statusu dospělého. Důležitou složkou identity je tedy nejen profesní uplatnění, ale i intimní vztah, v němž se naplňuje role partnerská a později rodičovská. Partner může zaujmout v životě člověka tak výsostné místo, že párová identita převáží nad individuální. Úkolem je pak tyto složky sebepojetí harmonizovat. (Vágnerová, 2000)

Třebaže vývoj sebepojetí probíhá po celý život a identita jedince nabývá různých podob, vzhledem k zaměření diplomové práce, nebudu dále ve výkladu pokračovat.

V životních fázích člověka středního a staršího věku se sebepojetí a pojmání vlastní identity odvíjí především od rolí a životních událostí typických pro určitý věk jedince (rodičovství, profesní růst, dospívání dětí, odchod dětí z domu, krize středního věku, odchod do důchodu,...)

3.3 Struktura sebepojetí

Sebepojetí zahrnuje různé dílčí aspekty. Je to jednak obraz sebe sama (popis), dále komplex názorů na sebe sama, sebehodnocení, ale i vztah k sobě, včetně míry sebeakceptace, a nakonec i schopnost regulovat vlastní projevy a aktivity. Na dílčí složky sebepojetí lze nahlížet i podle toho, zda jsou uvědomované (explicitní) či neuvědomované (implicitní), reálné nebo pouze hypotetické. (Vágnerová, 2010)

Dle Vágnerové (2010) se základní struktura sebepojetí skládá z:

- **Sebehodnocení.**

Z kognitivního hlediska se jedná o ocenění vlastních kompetencí a kvalit, z emočního hlediska jde o vztah k sobě a míru přijetí sebe sama. Odráží se v něm, od jaké míry je člověk sám se sebou spokojen a v jakém poměru jsou pozitivní a negativní atributy, které si přičítá. Rozvoj sebehodnocení závisí na mnoha faktorech: na osobnosti jedince, jeho schopnostech a zkušenostech, dále

na sociálním kontextu, na zkušenosti s hodnocením a názory jiných lidí, kteří určují, co a jak bude oceněno.

Lidé si nemusí všech svých vlastností a schopností, resp. projevů a výkonů cenit stejně. To je dáno jejich osobnostními vlastnostmi, ale i hodnotovým systémem platným v dané společnosti. Někteří lidé mohou považovat za stěžejní součást svého sebepojetí výkon, např. studijní nebo profesní výsledky, pro jiné mohou být významnější jejich vztahy s lidmi, to znamená, že si každý bude cenit více těch vlastností a kompetencí, které k těmto výkonům využívají. Každý z těchto aspektů může přispět k celkovému sebehodnocení v různé míře, i když obvykle platí, že lidé, kteří mají dobré sebehodnocení v jedné oblasti, budou mít alespoň přijatelné sebehodnocení v jiných oblastech. (Vágnerová, 2010)

Sebehodnocení nemusí být vždy přiměřené realitě, ale může být z různých důvodů zkresleno. Na druhou stranu je sebehodnocení vždy do určité míry objektivní, protože každý člověk se posuzuje v rámci srovnávání sebe sama s někým, resp. něčím jiným. Úroveň sebehodnocení závisí na tom, s kým, resp. s čím se člověk srovnává a jaká jsou jeho kritéria. (Vágnerová, 2010)

- **Sebevědomí, sebeúcty, sebedůvěry**

Sebehodnocení vychází ze sebepoznání, ale zároveň mu dává určitou hodnotu, zahrnuje i emoční vztah k sobě a s tím související sebevědomí a sebedůvěru. Míra sebevědomí ovlivňuje úroveň cílů, které si daný jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojena s pocitem možnosti kontroly a ovlivnění vlastního života. Jestliže je sebehodnocení spíše pozitivní, bývá přijatelná i důvěra ve vlastní schopnosti. Nízké sebehodnocení bývá spojené s nedostatečnou sebedůvěrou. Takoví jedinci svoje možnosti spíše podceňují a setrvávají v pasivnější roli, než by bylo nutné. Míra sebedůvěry ovlivňuje i názor na obtížnost různých situací a na míru jejich zvládnutelnosti. (Campbell, 1990; Story, 2004 In Vágnerová, 2010)

- **Sebeakceptace a sebeláska**

Sebepojetí má i citový aspekt, který je vyjádřen mírou sebeakceptace. Emoční sebehodnocení má spíše globální charakter, týká se více komplexního vztahu k sobě. Sebeláska má z pohledu různých teorií osobnosti rozdílný význam. Podle klasické psychoanalýzy může nabývat až erotického charakteru, což Freud nazýval termínem narcismus. Za normálních okolností může jít o tzv. primární

narcismus malého dítěte, který je standardním vývojovým předstupněm lásky k jiným lidem. Sebeláska může mít narcistní charakter i v období puberty, kdy se vlastní bytost stává objektem citové vazby a zvýšené pozornosti. V rámci dalšího vývoje postupně dojde k přesunu zájmu na jiného člověka. (Vágnerová, 2010)

Odlišným způsobem pojímá sebelásku neoanalytik E. Fromm. Vztah k sobě, tedy sebeakceptace, se dle jeho názoru projeví důvěrou ve vlastní prožitky i projevy chování, která slouží jako potvrzení hodnoty vlastní existence. Dle Fromma jde zejména o projev potřeby věřit ve správnost svých rozhodnutí. Je možné ho vyjádřit jako vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího prostředí. Novorozenec z počátku neodlišuje vlastní tělo od vnějšího světa, ale již kojeneck si začíná vědomí tělesného JÁ pozvolna uvědomovat. V šesti měsících také vnímá matku jako samostatnou bytost, odlišnou od ostatních lidí. (Vágnerová, 2010)

- **Seberegulace**

Seberegulace se dle Vágnerové (2010) vztahuje k aktivitám sebe sama a jejich monitoringu, rozhodování a kontroly vlastního života a chování. Bývá spojena se zaměřením na dosažení žádoucích cílů. Sebehodnotící a regulační složka jsou samozřejmě propojené. Nízké sebehodnocení bude stimulovat jiné strategie a chování než vysoké ocenění sebe sama, které bývá spojené s větší důvěrou ve vlastní schopnosti. Avšak ukázalo se, že tento vztah není tak jednoduchý, jak by se mohlo zdát. Optimální seberegulace bývá spojena spíše s průměrným, ale realistickým sebehodnocením. Důvodem je skutečnost, že extrémně vysoké sebehodnocení obvykle příliš objektivní nebývá. (Neiss et al., 2005; Crocker et al., 2006 In Vágnerová, 2010)

Aby mohl jáský systém fungovat jako integrující složka osobnosti, měly by být jeho dílčí složky v souladu, neměl by mezi nimi být zásadní rozpor. Větší nesoulad vyvolává nepříjemné pocity napětí a navozuje potřebu tento rozpor odstranit nebo alespoň zmenšit. Může jít o rozpor mezi reálným já a jeho potenciálními variantami nebo mezi vědomým sebepojetím a jeho neuvědomovanými aspekty. (Watson a Watts, 2001 In Vágnerová, 2010)

3.4 Charakteristické znaky sebepojetí a jejich význam

Sebepojetí má určité charakteristiky, které ovlivňují způsob jeho fungování. Jde především o jeho úroveň, stabilitu, konzistentnost a harmoničnost a nakonec jeho komplexnost a vnitřní diferencovanost. (Campbell et al., 2003; Blatný, 2003 In Vágnerová, 2010)

- **Úroveň sebepojetí**

Vysoké sebehodnocení bývá konzistentnější a stabilnější. Je spojenos tendencí přičítat si větší množství pozitivních vlastností. Lidé, kteří se takto hodnotí, bývají optimističtější, emočně stabilní, spokojení a nepodléhají tak snadno stresu. Dále mívají dostatečnou sebedůvěru, a proto dovedou více riskovat, bývají více zaměřeni na dosažení něčeho pozitivního. Avšak na druhé straně může být vysoké sebehodnocení spojeno i se sklonem k nadměrnému sebeprosazování, k dominanci a někdy i k agresivnímu chování. (Vágnerová, 2010)

Nízké sebehodnocení bývá méně stabilní a méně konzistentní. Obvykle je spojeno s celkově zvýšeným sklonem k pesimismu, pochybnostem o sobě, se zvýšenou úzkostností a obavami ze selhání atp. V chování takových lidí převažují tendence vyhnout se neúspěchu a kritice, dokonce i za cenu přijetí role neúspěšného outsidera. Je zde zřejmá potřeba obrany sebepojetí snahou zmírnit riziko neúspěchu, než úsilím o dobrý výkon. (Vágnerová, 2010)

- **Kontinuita sebepojetí**

Kontinuita já je udržována stabilními znaky osobnosti, jako je pocit vlastního těla, které má relativně stálou podobu, jméno, pohlaví, názor na vlastní schopnosti a osobnostní vlastnosti, určitá sociální příslušnost, rodinná identita atp. Člověk si uvědomuje, že je to stále on, i když se v průběhu času mění, jeho osobní kontinuita je posilována i reakcemi lidí v okolí, kteří člověku jeho totožnost průběžně potvrzují. (Vágnerová, 2010)

- **Stabilita sebepojetí**

Sebepojetí dospělého člověka vykazuje v průběhu života určitou stabilitu, která pod vlivem vnějších okolností jen mírně kolísá. Závisí spíše na osobnosti daného jedince než na proměnlivých vnějších vlivech. V průběhu lidského života se střídají období, kdy se sebepojetí v rámci celkového vývoje osobnosti mění, a období, které výraznější změny nepřináší. Stabilita sebepojetí je relativně nízká v dětství, narůstá

v průběhu adolescence a mladé dospělosti, ale v raném stáří začne znovu klesat. V rámci vývoje se může měnit míra sebekritičnosti, která je samozřejmě nejnižší v dětství, ale může kolísat i v souvislosti s výraznější proměnou osobnosti v dospívání. (Crocker a Park, 2005 In Vágnerová, 2010)

- **Konzistentnost sebepojetí**

Konzistentnost sebepojetí znamená soulad sebepojetí a minimalizace rozporných názorů na sebe sama a souvisí s potřebou udržet si harmonický obraz vlastní osobnosti. Tato potřeba se projevuje tendencí k automatické selekci informací, k důrazu na ty, které jsou s ním v souladu, a k přehlížení těch, které by harmoničnost sebepojetí narušovaly. Tato tendence se projevuje především ve vztahu k informacím potvrzujícím vlastní kvality, ale vždy tomu tak být nemusí. Potřeba konzistentnosti se může projevit i ochotou akceptovat negativní informace jen proto, že jsou v souladu s původní představou. Tak tomu bývá např. u zvýšeně úzkostných a pesimisticky laděných lidí. Signálem nekonzistentního a nevyrovnaného sebepojetí bývá zvýšená vnímavost k jakékoliv kritice, resp. negativní zpětné vazbě obecně a tendence reagovat na ni emotivně, ať už zlostí, či nárůstem smutku. (Vágnerová, 2010)

- **Komplexnost sebepojetí**

Komplexnost sebepojetí se projevuje množstvím různých charakteristik, jimiž se člověk definuje, ale záleží i na jejich vyváženosti a harmoničnosti. Lidé s vyváženějším sebepojetím mají více možností dosáhnout žádoucího uspokojení a sebetvrzení. Dovedou snáze odolávat dílčím neúspěchům, protože jsou pro ně dostupné další možné zdroje uspokojení. Na druhé straně může příliš komplexní sebepojetí negativně ovlivňovat rozhodování. To může být mnohem pomalejší a obtížnější. (Linville, 1987; Margolin a Niedenthal, 2000 In Vágnerová, 2010)

4 Specifické poruchy učení

Vymezení pojmu

Specifické poruchy učení bývají v odborné literatuře označovány i jako specifické vývojové poruchy (tento termín se u nás již nepoužívá). Jde o souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Specifické poruchy učení (dále SPU) se mohou vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální postižení, sociální a emocionální poruchy) – *NationalHealth Institute*, 1980 (in Průcha, 2009).

Dle Šauerové a kol. Specifické poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí. (2012)

Dle Matějčka (2006) jsou specifické poruchy učení vývojovou poruchou, to znamená, že se projevují narušením vývoje určitých schopností nebo dovedností. Nejsou způsobeny poškozením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, když jejich vnější projev může být dosti podobný (dítě nečte, nepíše apod.). Dále se člení podle toho, jakou oblast postihují. Gramotnost je v současné době velmi vysoce ceněna, proto je deficit v oblasti čtení nebo psaní velmi nepříznivý i v sociální oblasti.

4.1 Definice SPU

Podle mezinárodní klasifikace nemocí jsou v oddíle **Duševní poruchy a poruchy chování** specifické poruchy učení označovány pojmem Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F 81).

Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází 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)

Specifické poruchy učení mohou být definována jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. (Selikowitz, 2000)

4.2 Etiologie

Etiologie specifických poruch učení je velmi pestrá. V počátcích se omezovala pouze na výčet specifických chyb, kterých se děti se SPU dopouštějí, jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní, další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se ale zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. (Pokorná, 2001)

Příčiny specifických poruch učení dle Pokorné (2001)

- Funkční nedostatky a deficity schopností – nižší inteligence a verbální inteligence, řečové obtíže, menší schopnost abstrakce a nedostatečná schopnost logicky uvažovat, snížená schopnost vizuální diferenciaci, snížená schopnost postřehování, špatná paměť apod.
- Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze – lenost, nedostatečná schopnost koncentrace, nervozita, neklid, úzkostnost, nesamostatnost, ztráta odvahy a naděje na úspěch, nepříznivá motivace k učení apod.
- Nedostatečné vnější podmínky, které jsou rozdělené na mimoškolní a školní faktory. Do mimoškolních faktorů zahrnuje Pokorná (2001) zátěž a zanedbanost způsobenou neuspořádanými poměry v rodině, ztrátu odvahy způsobenou neustálými výtkami ze strany rodičů a chybějící domácí pomoc a péči při přípravě do školy. Do školních faktorů zahrnuje roli outsidera mezi spolužáky, častější změnu školy a absenci ve škole, ze strany učitele předem očekávaný snížený výkon a metodické chyby s nedostatečným osobním nasazením učitele.
- Konstituční nedostatky – poruchy zraku nebo sluchu, tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita, poškození mozku neznámého původu a opožděný tělesný vývoj.

Pokorná (2001) uvádí, že jednotlivý výčet těchto příčin sám o sobě nic neřeší, ale na začátku našeho uvažování nás názorně uvádí do celé širší problematiky, kterou se jednotliví odborníci pokoušejí řešit.

Pokorná (2001) dále uvádí v odborné literatuře se často vyskytující předpoklad, že existují dva konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení. Jako

první uvádí Pokorná dědičný sklon, který s sebou přináší riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Jako druhý uvádí Pokorná lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

4.3 Diagnostika SPU

Specifické poruchy učení jsou obvykle diagnostikovány od věku 8 let, kdy je dítě již ve škole. (Selikowitz, 2000)

Pokorná (2001) uvádí nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací. Do nepřímých zdrojů informací řadí:

- Rozhovor s rodiči – zde Pokorná uvádí, že nezáleží tolik na tom, kdo tento rozhovor vede, jestli pedagog, nebo psycholog, ale všichni musí mít na zřeteli, v jak obtížné situaci se nachází rodič, jehož dítě má být „kritizováno“, a proto je velmi důležitý profesionální přístup. Na odborníkovi je, aby se snažil o vybudování důvěry ve svou osobu ze strany rodičů a jako nejzákladnější techniku uvádí pozorné naslouchání tomu, co rodiče odborníkovi říkají. Mnohé informace mohou být neocenitelné, protože rodiče již mnohé se svými dětmi vyzkoušeli, snažili se mu práci usnadnit dle svých možností.
- Rozhovor s učitelem – pokud dítě se školními obtížemi přichází do pedagogicko-psychologické poradny, může být dle Pokorné významným zdrojem informací i učitel dítěte. I v tomto rozhovoru je nutná důvěra a profesionální přístup. Pedagog totiž po celou dobu své pedagogické kariéry může žít v nejistotě, jestli za školní neúspěchy jeho žáka mohou nízké možnosti a nadání žáka, nebo jeho nedostačující pedagogické schopnosti. Každý pedagog, ať už vědomě nebo podvědomě, řeší tyto obavy, což je velká psychická zátěž, kterou s sebou nese učitelské povolání.
- Rozhovor s dítětem – zde Pokorná opět zastává názor, že je důležité přesvědčit dítě o tom, že odborníkovi může důvěřovat. Odborník by opět měl na prvním místě pozorně naslouchat tomu, co mu dítě sděluje.

Do přímých zdrojů informací podle Pokorné patří:

- Hodnocení výkonu čtení – můžeme hodnotit rychlost čtení a porozumění čtenému textu, můžeme analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá a sledovat, jak se dítě při čtení chová.
- Vyšetření rychlosti čtení – V pedagogicko-psychologických poradnách se k vyšetření rychlosti čtení užívají normované texty, vypracované prof. Zdeňkem Matějčkem a kol. (1987) Zde se stanovuje čtecí kvocient, který se posuzuje podle první minuty čtení. Sečtou se všechny přečtená slova za tuto dobu. Dítě však čte 3 minuty a výkon v každé minutě se zaznamenává, a to z toho důvodu, že ve čtení mohou nastat 2 situace. Buď je výkon dítěte v každé minutě stejný, potom můžeme říci, že dítě dosáhlo určité rychlosti čtení, nebo jeho výkon postupně klesá, a to znamená, že je čtení pro dítě náročná činnost, a že se brzy unaví.
- Chyby při čtení a jejich analýza – Chyby ve čtení sledujeme, abychom porozuměli obtížím dítěte. Můžeme zjistit, že některé chyby se opakují, jiné můžeme charakterizovat jako náhodné.
- Porozumění čtenému textu –žákům a studentům jsou při vyšetření předkládány čtyři subtesty, kde se na různě obtížném materiálu zjišťuje: identifikace slov (přečtení a správné vyslovení každého předloženého slova do 5 vteřin), slovní atak (čtení nesmyslných slov a slabik), porozumění slovům (antonyma, synonyma, analogie), porozumění části textu (dítě čte text potichu a dopisuje do něj chybějící slova)
- Chování dítěte při čtení – Sledujeme, zda je dítě při čtení uvolněné, nebo napnuté, jestli si dítě nějakým způsobem usnadňuje čtení (zakrývání již přečtených písmen apod.).

4.4 Klasifikace SPU

Specifické poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se objevují při osvojování řeči, psaní, čtení, naslouchání a matematiky. (Zelinková, 2003, s.10)

Obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Specifické poruchy učení se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Naopak mají řadu společných projevů, jako jsou větší či menší obtíže v oblasti řeči, soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, snížená úroveň zrakového a sluchového vnímání apod. Druhy specifických poruch jsou diagnostikovány podle závažnosti obtíží v konkrétních dílčích oblastech. (Zelinková, 2003)

Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností

Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s.7)

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. (Zelinková, 2003)

Základním znakem dyslexie jsou potíže při čtení tištěného textu, které se projevují výraznou pomalostí a chybovostí, a potíže s porozuměním čtenému textu. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Dysgrafie – porucha osvojování psaní

Je porucha grafické stránky písemného projevu. Postihuje čitelnost a úpravu projevu. (Zelinková, 2003)

Dysgrafie se může objevovat samostatně, častěji se ale vyskytuje spolu s jinými poruchami učení, jako je dyslexie nebo dyskalkulie. Projevem může být „podivná“ pozice těla při psaní, špatný úchop tužky, bolest ruky i při krátkém písemném projevu. Úzce souvisí s dysortografií, velmi často se objevují společně. (Jucovičová, Žáčková, 2009)

Dysortografie – porucha osvojování pravopisu

Porucha se projevuje především v oblasti specifických dysortografických jevů, jako rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni,

rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen popř. slabik a nezvládnání hranic slov v písmu. Patří sem i problematika nevhodné aplikace gramatických jevů v textu. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností

Dyskalkulie je chápána jako porucha učení, která nesouvisí s nižší inteligencí. Vyznačuje se poměrně pestrou škálou charakteristických příznaků, podle kterých se také člení na jednotlivé typy. Ty jsou pak řazeny podle vývoje matematických schopností s tím, že jsou-li narušeny vývojově nejranější předpoklady k počítání, pak tím hlubší jsou projevy obtíží v matematice. Příkladem specifických druhů dyskalkulií jsou např. verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie apod. Porucha se projevuje výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací. (Zelinková, 2003)

Další specifické poruchy učení

Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí. Dítě s dyspraxií vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Hrubá motorika je ve vývoji opožděná a dítě má problémy v nápodobě viděných pohybů. Obtížně si osvojuje i úkoly vyžadující jemnou motoriku. Dítě trpící touto poruchou je často označováno za neobratné, nemotorné nebo nešikovné. (Gošová, 2011, wiki.rvp.cz [online])

Dysmúzienemá tak neblahé společenské důsledky jako ostatní poruchy učení. Je poruchou hudební schopnosti. Může jít o složku receptivní (neschopnost správně rozpoznat tóny a melodie, identifikovat poslechem jednotlivé hudební nástroje apod.) nebo o složku expresivní (nesprávné vyjadřování tónů, melodií a písní, neobratnost při prstokladu nebo ovládání smyčce apod.). Obtíže obou složek se samozřejmě mohou kombinovat. (Gošová, 2011, wiki.rvp.cz [online])

Dyspinxie je vývojová porucha výtvarných dovedností. Nejčastěji bývá spojena s poruchou buď v oblasti vizuální nebo motorické, nebo v obou. Výrazně se zde projevuje spojitost poruch. Dítě, které není schopné naučit se psát, nebude ani dobrým kreslířem. Držení výtvarných potřeb je křečovitě a neobratně, tahy jsou tvrdé a nejisté. Dítě nedovede graficky znázornit svoji představu, přenést trojrozměrnou představu na dvojrozměrný papír. (Gošová, 2011, wiki.rvp.cz [online])

4.5 Vzdělávání žáků s SPU v ČR

Novela školského zákona České republiky s platností od 1- září 2016 zavádí nový pojem „podpůrná opatření“ určená dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Individuální vzdělávací plán

V současnosti jsou v České republice žáci se SPU řazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání vychází z pokynů vyhlášky 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Těmto žákům je poskytována pomoc při vzdělávání ve formě podpůrných opatření.

Jedním z podpůrných opatření může být Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. IVP obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. V IVP jsou dále uvedeny údaje o

- úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.

IVP dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP je zpracováván bez zbytečného odkladu, nejdéle však 1 měsíc ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. IVP může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. Zpracování a provádění IVP zajišťuje ředitel školy. IVP se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák

zletilý. Škola seznámí s IVP všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování IVP a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v IVP informuje o této skutečnosti ředitele školy.

Postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření

Před zahájením poskytování podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory žáka (dále jen PLPP).

PLPP zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu. PLPP škola průběžně aktualizuje v souladu s vývojem speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření poskytovaných na základě PLPP škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Není-li tomu tak, doporučí škola využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně na základě plánu pedagogické podpory. S PLPP seznámí škola žáka, zákonného zástupce žáka, všechny vyučující žáka a další pedagogické pracovníky podílející se na provádění tohoto plánu. Plán obsahuje podpis osob, které s ním byly seznámeny.

Před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně škola zajistí bezodkladné předání PLPP školskému poradenskému zařízení. Školské poradenské zařízení vychází při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka z

- charakteru obtíží žáka, které mají dopad na vzdělávání,
- speciálně-pedagogické, případně psychologické, diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,

- informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,
- plánu pedagogické podpory,
- údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,
- informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka,
- podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo se bude vzdělávat, a
- posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzením podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.

Pro doporučení konkrétních podpůrných opatření školské poradenské zařízení zjišťuje také možnost využití personálních a materiálních podmínek školy vytvořených v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření jiným žákům školy. Školské poradenské zařízení projedná před vydáním doporučení návrh doporučených podpůrných opatření se školou, zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka a povede-li to k naplňování vzdělávacích potřeb žáka, přihlédne k jejich vyjádření.

Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a udělení písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Škola ve spolupráci se žákem, zákonným zástupcem a školským poradenským zařízením průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření. Shledá-li škola, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích potřeb žáka, bezodkladně doporučí zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. (MŠMT ČR, Vyhláška 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2018)

5 Průzkum sebepojetí žáků 1. stupně

5.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit úroveň sebepojetí žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově a porovnat s úrovní sebepojetí žáků s diagnózou SPU na stejné škole.

Dílčí cíle:

- 1) Zjistit způsob realizace domácí přípravy žáků na vyučování.
- 2) Zjistit, jestli mají všichni žáci ve třídě kamarády.
- 3) Zjistit, jak vnímají žáci neúspěch při školní práci.
- 4) Zjistit, jak vnímají rodiče žáka se SPU jeho poruchu a zároveň zjistit, jak si myslí, že svou poruchu vnímá jejich dítě.
- 5) Zjistit časovou dotaci, kterou věnují rodiče svým dětem při domácí přípravě na vyučování.
- 6) Zjistit, jaká konkrétní opatření poskytovaná školou pro žáky se SPU jejich rodičům nejvíce vyhovují.

V souladu se stanoveným cílem mé diplomové práce jsem stanovila následující předpoklady.

- 1) Sebepečetí školní úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení se bude lišit minimálně o 3 steny od sebepojetí školní úspěšnosti žáků bez SPU.
- 2) Čas strávený přípravou na vyučování je 2x vyšší u žáků se SPU než u žáků bez SPU.

5.2 Průzkumný nástroj

Pro průzkum byly použity dotazníky dvou typů. Prvním průzkumným nástrojem byl standardizovaný dotazník Sebepečetí školní úspěšnosti (dál jen SPAS). Dalším průzkumným nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce určený všem žákům a rodičům žáků se SPU zabývající se přípravou na vyučování.

5.3 Charakteristika místa průzkumného šetření

Průzkumné šetření probíhalo na ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově. Základní školu v současnosti navštěvuje přibližně 350 žáků. Žáci se vyučují v cca 15 třídách. Škola se skládá ze 2 budov. Na vedlejší budově se vzdělávají žáci 1. a 2. tříd, každý ročník má na této budově i oddělení družiny. Na hlavní budově školy nevzdělávají žáci 3. – 9. tříd, každý ročník obvykle ve 2 třídách.

Základní škola se nachází v centru města Nový Bydžov, což má svou světlou i stinnou stránku. Světlou stránkou je snadná dostupnost školy, tou stinnou ovšem je nedostatek prostor pro rozvoj školy.

Vybavení tříd se každoročně obměňuje a doplňuje didaktickými materiály, informačními technologiemi (interaktivní tabule), tělovýchovnými pomůckami a dalšími výukovými pomůckami.

5.4 Charakteristika zkoumaného souboru

Tabulka 1 – Počty a věk žáků v lednu 2019

	3. třídy		4. třídy		5. třídy		SPU	
	Věk dívek	Věk chlapců	Věk dívek	Věk chlapců	Věk dívek	Věk chlapců	Věk dívek	Věk chlapců
1.	9,3	9,6	10,2	11	11,4	11,6	12	10,6
2.	8,10	9,9	10,4	9,8	11,11	10,6	9,10	10,1
3.	9	9,6	9,5	10	11,2	11		12
4.	8,11	9,6	10,8	10,6	11,1	11,4		11,8
5.	8,9	9,4	10,1	10,1	11,3	11,10		9,7
6.	9	9,6	10,3	9,11	11,5	11,2		
7.	8,8	9,4	10,1	9,6		11,2		
8.	8,11	9,4	9,10	10,1		11,5		
9.	9,1	8,9	10,6	10,1				
10.	9,1	8,8	10,9	9,6				
11.	9	9,7	9,6	9,5				
12.	8,10		9,10	10,6				
13.	9,4		9,9	10,3				
14.			9,6	10,1				
15.			10,5	10,8				
16.			9,10	10,4				
17.			9,10	10				
18.			9,7	10,1				
19.			8,10	11,3				
20.			10,8	10,3				
21.			9,10	10				
22.				8,8				

Sběr dotazníků SPAS proběhl na ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově v průběhu ledna 2019. V březnu 2019 proběhl sběr dotazníků zabývajících se přípravou na vyučování a postavení žáka ve třídě. Dotazníkové šetření proběhlo celkem ve třech ročnících 1. stupně ZŠ V. Kl. Klicpery a to konkrétně ve 3. – 5. třídách.

Rodiče žáků dětí se SPU vyplnili celkem 7 dotazníků týkajících se informovanosti o SPU a vnímání poruchy jejich dítěte.

5.5 Časový harmonogram průzkumného šetření

6 Tabulka 2 – Časový harmonogram

Datum	Průběh průzkumu
Leden 2019	Sběr standardizovaných dotazníků SPAS
Únor 2019	Vyhodnocení dotazníků SPAS, sběr dotazníků vlastní tvorby od žáků se SPU a jejich rodičů
Březen 2019	Sběr dotazníků vlastní tvorby od žáků bez SPU
Červenec - Srpen 2019	Vyhodnocení dotazníků vlastní tvorby
Září 2019	Vyhodnocení a srovnání výsledků

Výzkum probíhal od ledna 2019 do března 2019 na ZŠ V. Kl. Klicperry v Novém Bydžově. Prostřednictvím informací poskytnutých třídní učitelkou každé třídy byli rodiče seznámeni s cílem diplomové práce a mohli vyjádřit nesouhlas s vyplňováním dotazníků jejich dětmi. Žádný rodič nesouhlas nevyjádřil, proto se dotazníkového šetření zúčastnili všichni žáci vybraných tříd.

5.6 Výsledky šetření sebepojetí u žáků 3. – 5. tříd

Na následujících stranách jsou podrobně popsány výsledky šetření sebepojetí u žáků 3. – 5. tříd se SPU i bez. Všechny výsledky jsou zpracovány do tabulek s popisy. Uvedené průměrné stenové hodnoty jsou zaokrouhlené na celé jednotky.

V následujících tabulkách jsou zobrazeny podklady pro zjištění úrovně sebepojetí žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery. Také zde jsou uvedeny podklady o sebepojetí žáků s SPU, aby mohlo dojít k vzájemnému porovnání. Porovnávají budou průměrné stenové hodnoty uvedené v každé tabulce.

Následujícími údaji zamýšlím potvrdit předpoklad, že sebepojetí žáků se SPU se bude lišit minimálně o 3 steny od sebepojetí žáků bez SPU.

Tabulka 3 – Sebepojetí chlapců 3. třídy

Chlapci 3. třída	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
1.	7	8	4	3	6	6	6
2.	4	4	5	7	7	5	5
3.	8	6	6	9	7	8	9
4.	4	7	5	5	5	6	5
5.	9	4	8	8	9	6	8
6.	7	6	6	6	6	6	7
7.	5	7	5	9	9	6	8
8.	5	6	6	7	6	7	8
9.	6	5	5	7	9	6	7
10.	8	7	6	5	6	6	7
11.	7	4	6	9	8	8	8
12.	4	4	3	6	6	6	5
13.	6	6	5	6	5	6	5
Průměrný sten	6	6	5	7	7	6	7

Tabulka 4 – Sebepojetí dívek 3. třídy

Dívky 3.třída	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
1.	6	8	8	7	7	8	10
2.	7	4	4	5	5	5	6
3.	5	6	5	6	6	7	7
4.	9	6	6	7	7	8	9
5.	7	6	7	5	5	6	7
6.	9	6	6	6	6	6	8
7.	10	6	7	6	8	6	9
8.	7	7	4	7	6	6	8
9.	6	7	4	3	6	6	6
10.	7	8	6	5	8	6	9
11.	5	4	4	4	5	6	4
Průměrný sten	7	6	6	6	6	6	8

Tabulka 5 – Sebepojetí chlapců 4. třídy

Chlapci 4.třídy	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
1.	8	3	7	6	5	7	6
2.	7	7	4	7	8	7	7
3.	4	6	4	3	6	6	5
4.	8	8	5	7	5	8	7
5.	7	8	8	3	5	3	6
6.	8	6	6	7	8	8	8
7.	3	7	1	7	4	7	5
8.	5	8	5	2	9	3	7
9.	8	9	7	4	5	8	7
10.	6	8	6	7	8	6	8
11.	7	7	8	6	6	6	7
12.	6	7	3	7	7	3	6
13.	10	8	5	9	9	9	10
14.	3	6	6	7	6	3	6
15.	8	7	5	8	6	8	8
16.	1	7	3	6	6	4	5
17.	4	8	5	7	6	6	6
18.	4	6	6	7	6	5	6
19.	1	8	3	5	9	8	6
20.	8	6	8	9	10	8	10
21.	5	6	5	3	5	7	5
22.	5	9	5	6	5	6	5
Průměrný sten	6	7	5	6	7	6	7

Tabulka 6 – Sebepojetí dívek 4. třídy

Dívky 4.třídy	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
1.	8	8	8	8	8	8	10
2.	6	8	4	6	5	6	6
3.	5	6	7	5	5	6	6
4.	4	4	3	1	1	1	1
5.	4	6	7	5	6	6	6
6.	6	6	4	8	7	6	6
7.	8	7	8	7	5	7	8
8.	9	10	6	6	6	6	8
9.	3	6	5	5	4	5	5
10.	4	8	7	5	5	4	6
11.	7	9	4	6	8	6	7
12.	8	8	4	6	6	6	8
13.	4	9	5	8	7	6	7
14.	6	4	5	3	8	4	5
15.	8	9	5	7	7	6	8
16.	1	8	6	7	6	7	6
17.	5	10	5	8	5	8	7
18.	5	10	3	4	6	6	5
19.	10	8	8	8	6	7	10
20.	6	6	4	4	3	6	4
21.	10	8	3	7	6	6	7
Průměrný sten	6	7	5	6	6	6	6

Tabulka 7 – Sebepojetí chlapců 5. třídy

Chlapci 5.třídy	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
1.	7	9	3	4	6	8	6
2.	9	10	8	9	5	9	9
3.	5	10	5	4	5	8	6
4.	9	5	6	10	9	7	8
5.	7	8	7	10	7	7	8
6.	1	3	3	8	6	4	4
7.	4	3	5	8	8	5	5
8.	7	9	8	4	5	6	6
9.	5	7	6	8	7	6	7
Průměrný sten	6	7	5	6	7	6	7

Tabulka 8 – Sebepojetí dívek 5. třídy

Dívky 5.třídy	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
1.	1	4	3	5	4	6	3
2.	8	4	5	8	7	6	7
3.	6	10	5	3	4	7	6
4.	6	6	4	6	7	5	6
5.	7	10	6	6	6	6	7
6.	6	9	5	5	5	6	6
Průměrný sten	6	8	5	6	6	6	6

Tabulka 9 – Sebepojetí žáků se SPU

Žáci s SPU	Obecné schopnosti	Matematika	Čtení	Pravopis	Psaní	Sebedůvěra	Celkový skór
Chl.1	1	2	3	1	1	3	1
Chl.2	4	6	3	4	3	5	4
Chl.3	3	7	5	4	6	6	5
Chl.4	3	1	1	3	9	5	4
Chl.5	4	10	4	1	6	6	5
D.1	4	6	8	4	8	4	6
D.2	3	5	3	3	5	4	3
Průměrný sten	3	5	4	3	5	5	4

Obecné schopnosti

V sebepojetí týkajícím se obecných schopností se žáci se SPU liší minimálně o 3 steny od všech svých spolužáků. Z tabulek vyplývá, že v oblasti obecných schopností jsou žáci se SPU v sebepojetí výrazně horší než jejich spolužáci, jejich průměrná stenová hodnota je pouze 3 steny. Nejlépe se v oblasti obecných schopností hodnotí žákyně 3. tříd. Jejich průměrná stenová hodnota v této oblasti je 7 stenů, což je o 1 více než ostatní spolužáci a o 4 více než spolužáci se SPU. Z výsledků bychom mohli soudit, že sebepojetí v oblasti obecných schopností je u běžných žáků spíše konstantní. U všech skupin, vyjma dívek z 3. tříd, dosahují průměrné stenové hodnoty čísla 6.

Matematika

V sebepojetí týkajícím se matematiky se hodnoty již nezdají tolik konstantní. Nejvýše se v oblasti matematiky hodnotí žákyně 5. tříd, jejichž průměrná stenová hodnota dosahuje na 8 stenů. Na 7 stenů, tedy o 1 méně, než žákyně 5. tříd, dosahují žáci 4. a 5. tříd a žákyně 4. tříd. Žáci i žákyně 3. tříd dosahují na průměrnou hodnotu 6. Žáci se SPU dosahují v oblasti matematiky na průměrnou hodnotu 5. V této oblasti se tedy o 3 steny liší žáci se SPU pouze s žákyněmi 5. tříd. V ostatních případech se jejich průměrné stenové hodnoty liší pouze o 1 nebo 2 steny.

Čtení

V sebepojetí týkajícím se čtení se opět objevují spíše konstantní hodnoty. Nejvýše se v oblasti čtení hodnotí žákyně 3. tříd, jejichž průměrná stenová hodnota dosahuje na 6 stenů. Ostatní žáci se v oblasti čtení hodnotí o jeden sten méně, tudíž v průměru dosahují na 5 stenů. Žáci se SPU se v průměru dostávají na hodnotu 4 steny. V oblasti čtení se můj předpoklad nepotvrzuje. V této oblasti se sebepojetí žáků se SPU liší od spolužáků bez SPU maximálně o 2 steny.

Pravopis

V sebepojetí týkajícím se pravopisu jsou znovu hodnoty spíše konstantní. Nejvýše se v oblasti pravopisu hodnotí žáci 3. tříd, jejichž průměrná stenová hodnota je 7 stenů. Ostatní žáci se v oblasti pravopisu v průměrných stenových hodnotách dostali na 6 stenů, tedy o 1 sten méně, než žáci 3. tříd. Nejnížší průměrné stenové hodnoty dosahují žáci se SPU, a to na hodnotu 3 steny. Tato hodnota se liší o 4 steny od výsledků žáků 3. tříd a o 3 steny od ostatních žáků. Potvrzuje se tu tudíž můj předpoklad.

Psaní

V sebepojetí týkajícím se psaní se nejčastěji objevují průměrné hodnoty 6 nebo 7 stenů. Nejvýše se v oblasti psaní hodnotí překvapivě chlapci 3., 4. i 5. tříd. Jejich průměrné hodnoty dosahují 7 stenů. Dívky 3., 4. i 5. tříd se hodnotí v průměru o 1 sten méně, to znamená, že v průměru dosahují na hodnotu 6 stenů. Nejnižší se v oblasti psaní hodnotí žáci se SPU, a to v průměru na 5 stenů. I když se žáci se SPU v oblasti psaní hodnotí v průměru nejnižší ze všech zkoumaných skupin, můj předpoklad se zde nepotvrzuje. Sebepojetí žáků se SPU se v této oblasti liší maximálně o 2 steny.

Sebedůvěra

V sebepojetí týkajícím se sebedůvěry se objevují velmi konstantní hodnoty. Všechny skupiny žáků bez SPU se v průměru hodnotí na 6 stenů, což je pouze o 1 sten více, než žáci se SPU, kteří se v průměru hodnotí na 5 stenů.

Celkový skór

Co se týče celkového skóru, nejvýše dosahují žákyně 3. tříd, a to na 8 stenů. Pouze o 1 sten méně dosahují žáci 3., 4. i 5. tříd, tedy na 7 stenů. V průměru na 6 stenů dosahují žákyně 4. a 5. tříd. Nejnižšího počtu stenů dosahují žáci se SPU, a to na 4 steny. Z celkového hlediska se sebepojetí žáků se SPU liší minimálně o 3 steny od všech skupin, kromě žákyně 4. a 5. tříd, od kterých se liší v celkovém pohledu pouze o 2 steny. Můj předpoklad o tom, že se sebepojetí žáků se SPU bude lišit od ostatních skupin minimálně o 3 steny, je v celkovém pohledu tedy převážně potvrzen.

5.7 Výsledky šetření – Dotazníky určené žákům a rodičům žáků s SPU, zabývající se přípravou na vyučování

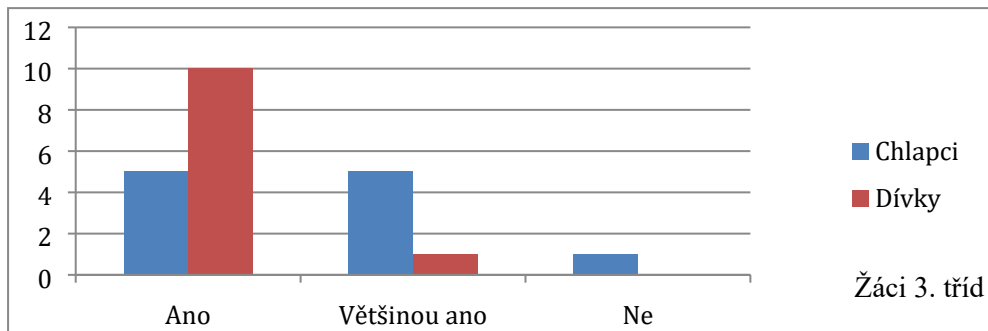
Otázky použité v dotazníku zabývajícím se přípravou na vyučování byly sestaveny na základě knihy Sociální aspekty dyslexie prof. Zdeňka Matějčka a prof. Marie Vágnerové.

Na následujících stranách jsou popsány výsledky dotazníkového šetření, které se zabývalo přípravou na vyučování žáků s diagnózou SPU i bez. Pro vyhodnocení dotazníků byl použit systém frekvenční analýzy. Výsledky jsou zpracovány do sloupcových grafů. Pro lepší orientaci jsou na každé straně vloženy grafy vztahující se k jedné otázce. Na straně jsou tedy vždy 4 grafy.

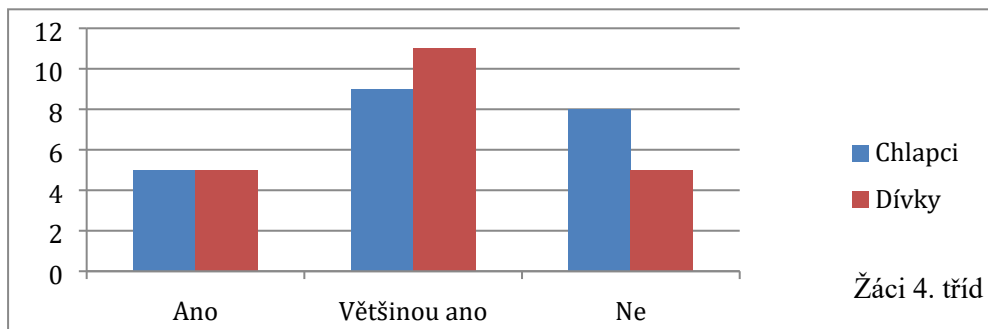
Při vyhodnocování dotazníků jsem u několika žáků zjistila, že vynechali některou z otázek, proto se v grafech může lišit počet žáků od počtů uvedených v Tabulce č. 1 – Počty a věk respondentů v lednu 2019.

Na svislé ose všech grafů je udána četnost odpovědí. Na vodorovné jsou uvedeny získané údaje, rozlišené u běžných žáků na dívky a chlapce. U žáků se SPU jsou hodnoty uvedeny dohromady od chlapců i dívek, a to z důvodu nízkého počtu respondentů.

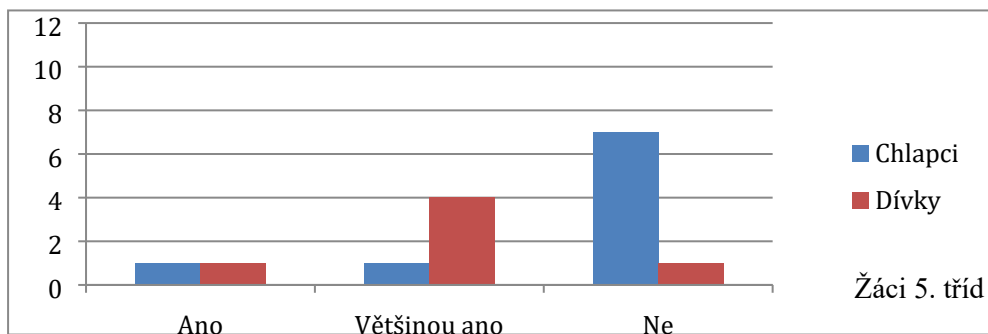
Otázka č. 3 - Do školy se připravuji každý všední den.



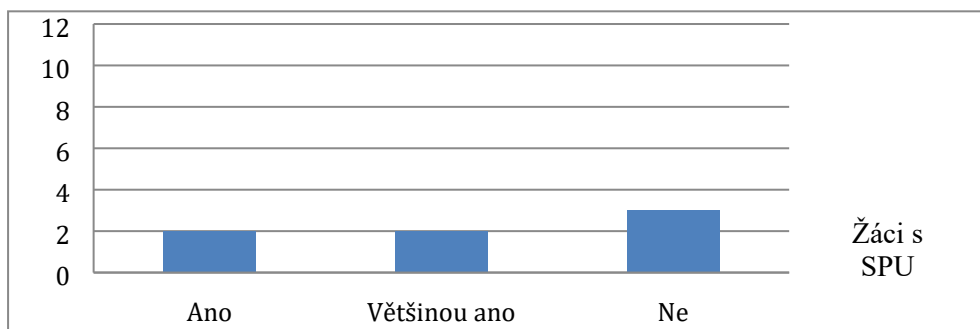
Graf 1 – Domácí příprava



Graf 2 – Domácí příprava



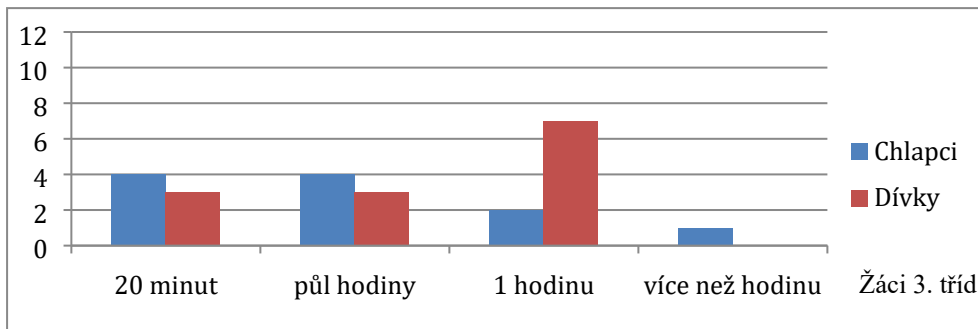
Graf 3– Domácí příprava



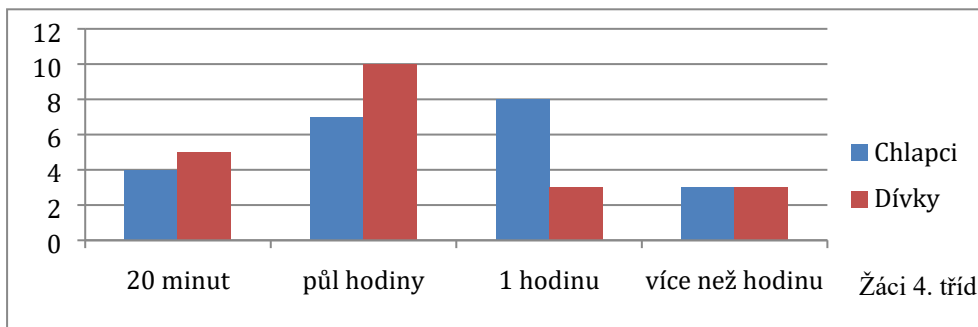
Graf 4– Domácí příprava

Podle grafů 1 – 4 můžeme tvrdit, že 70% všech respondentů (celkem 62) se do školy připravuje každý den nebo většinou každý den. 30% respondentů (27 žáků) se do školy každý den nepřipravuje. Dále můžeme tvrdit, že nejčastěji se ze všech respondentů na výuku připravují žákyně 3. tříd, jelikož 90,9% žákyně (10) se na výuku připravuje každý den a 9,1% (1 žákyně) se většinou připravuje každý den. Výrazně nejméně často se na výuku připravují chlapci 5. ročníku. 77,8% chlapců (7) se na výuku nepřipravuje každý den. Co se týče žáků se SPU, 43% žáků (3) se nepřipravuje na výuku každý den. 57% žáků se SPU (4) odpovědělo, že se na výuku připravuje vždy nebo většinou každý den.

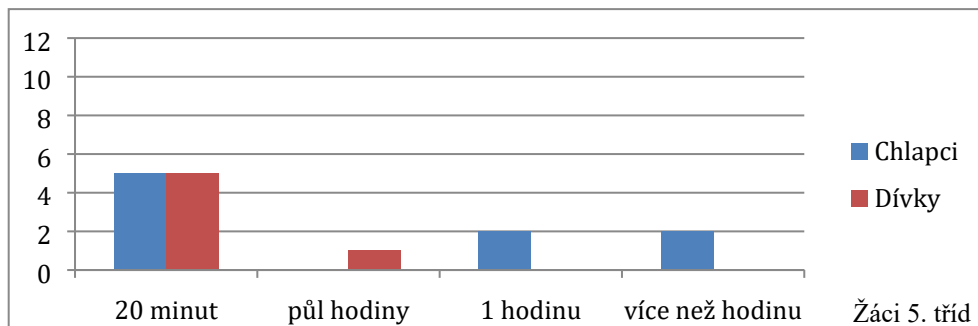
Otázka č. 4 – Když se doma připravuji do školy, zabere mi to většinou:



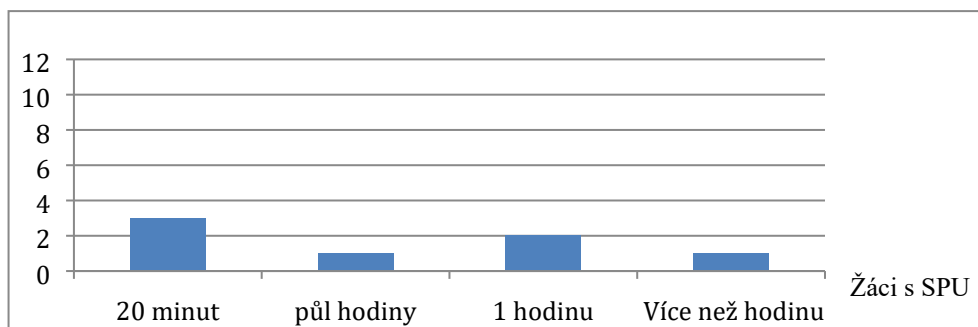
Graf 5– Domácí příprava



Graf 6– Domácí příprava



Graf 7 – Domácí příprava

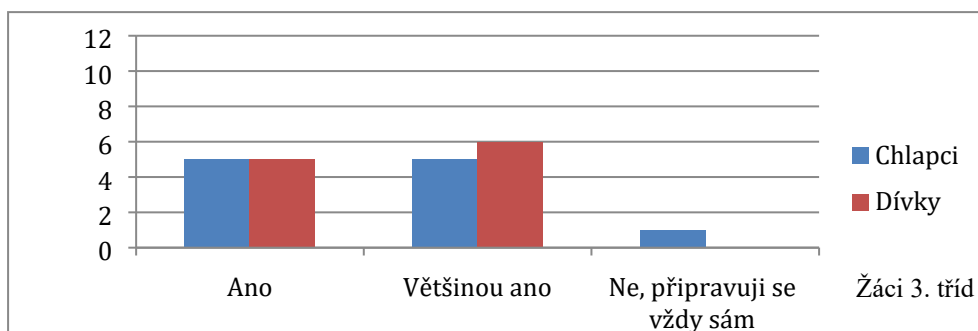


Graf 8 – Domácí příprava

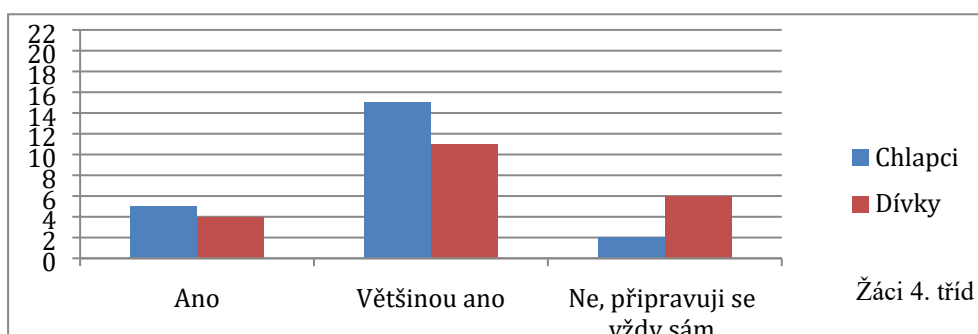
Z grafů 5 – 8 můžeme vyčíst, kolik času denně věnují respondenti přípravě na výuku. Největší část respondentů, a to 32,6% (29), se přípravě na výuku věnuje 20 minut denně. Druhý nejčastější čas strávený přípravou je půl hodiny. Tak dlouho se na výuku denně připravuje 29,2% respondentů (26). 26,9% respondentů (24) se na výuku připravuje denně jednu hodinu. Více než jednu hodinu se denně připravuje na výuku 11,2% respondentů (10). Žáci se SPU zvolili jako nejčastější odpověď přípravy na výuku 20 minut denně (3), druhá nejčastější odpověď byla 1 hodina, kterou zvolili 2 žáci. Jeden žák s SPU se připravuje půl hodiny denně a jeden žák věnuje přípravě na výuku více než hodinu.

Můj předpoklad o tom, že časová dotace přípravy na výuku žáků se SPU bude výrazně vyšší, než u žáků bez SPU, se zde nepotvrzuje. Nejčastější odpověď je u žáků s SPU 20 minut, a stejně tak tomu je i u ostatních respondentů.

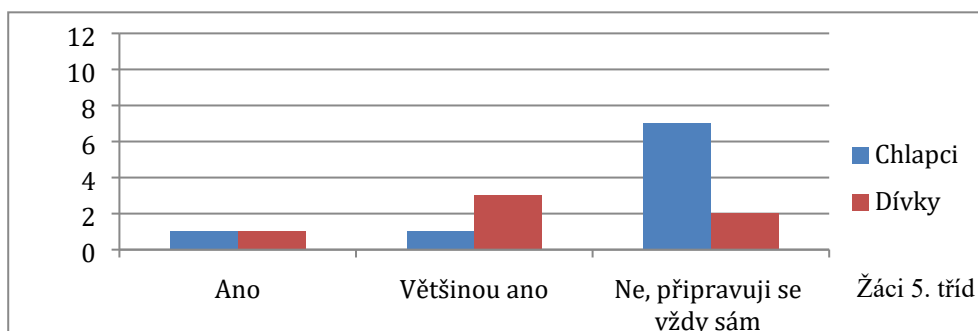
Otázka č. 5 – Do školy se připravuji s rodiči (alespoň s jedním).



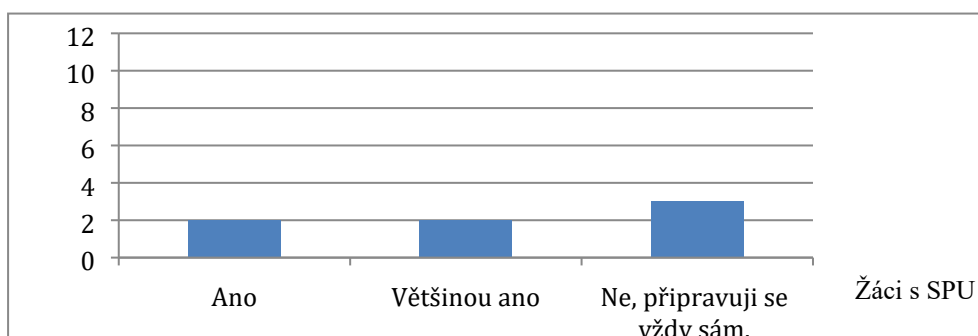
Graf 9 – Domácí příprava



Graf 10 – Domácí příprava



Graf 11 – Domácí příprava



Graf 12 – Domácí příprava

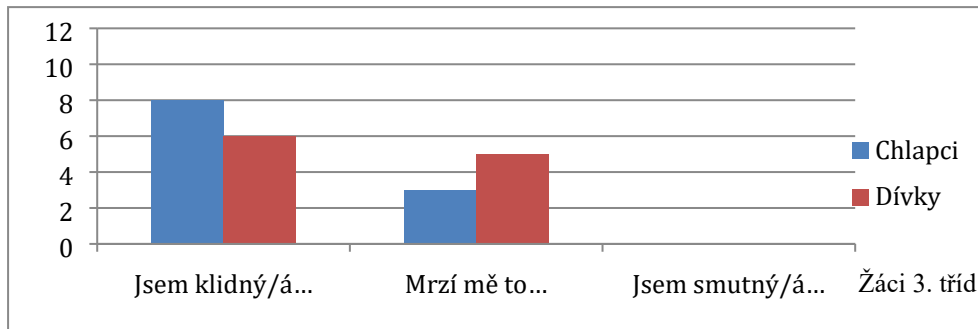
Grafy 9 – 12 se zabývají otázkou, jestli se na přípravě na výuku podílejí s žáky i jejich rodiče (alespoň jeden).

Nejčastější odpověď byla „Většinou ano“, kterou zvolilo celkem 48% respondentů (43). Druhá nejčastější odpověď byla „Ano“, kterou zvolilo 28% respondentů (25). Z toho můžeme soudit, že 76% žáků se vždy nebo obvykle připravuje na výuku alespoň s jedním rodičem. 24% respondentů (21) se na výuku nepřipravuje s rodiči.

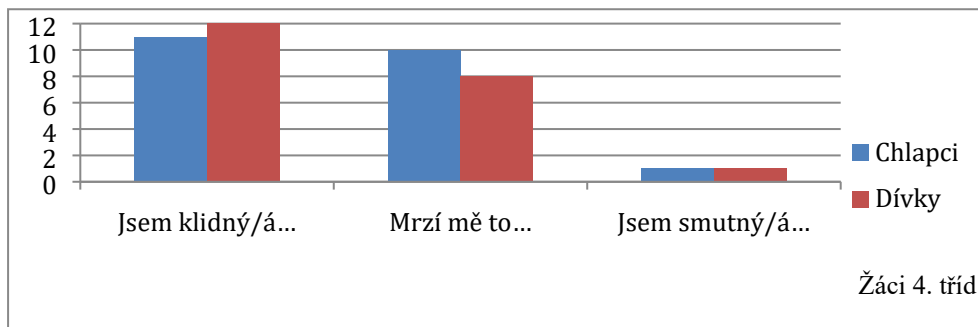
Dále můžeme tvrdit, že nejčastěji se s rodiči na výuku připravují žáci 3. tříd. 96% žáků (23) se na výuku vždy nebo obvykle připravuje alespoň s jedním rodičem a pouze 4% žáků (1) se vždy připravují na výuku samy. Na druhou stranu nejméně často se s rodiči na výuku připravují žáci 5. tříd, kde se jedná o 60% žáků (9). U 4. tříd je počet žáků, kteří se vždy připravují na výuku sami, 19% (8).

Žáci se SPU odpovídali velmi různě. 57% z nich (4) vypověděli, že se na výuku vždy nebo obvykle připravují s rodiči. Docela vysoké procento žáků, a to 43% (3 žáci), vypověděli, že se na výuku připravují vždy sami.

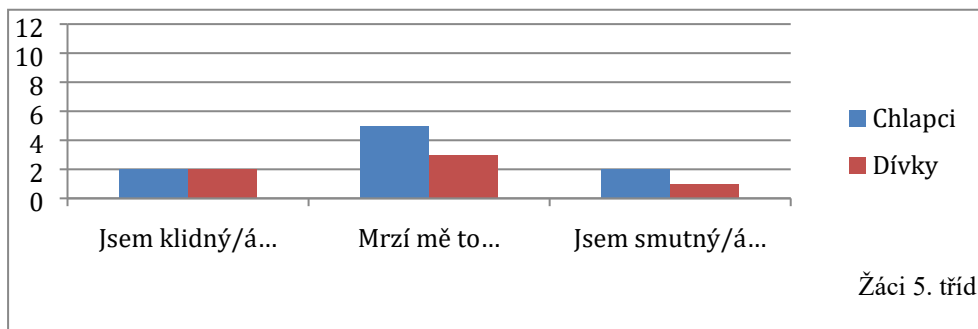
Otázka č. 6 – Když se mi něco ve škole nepovede, obvykle:



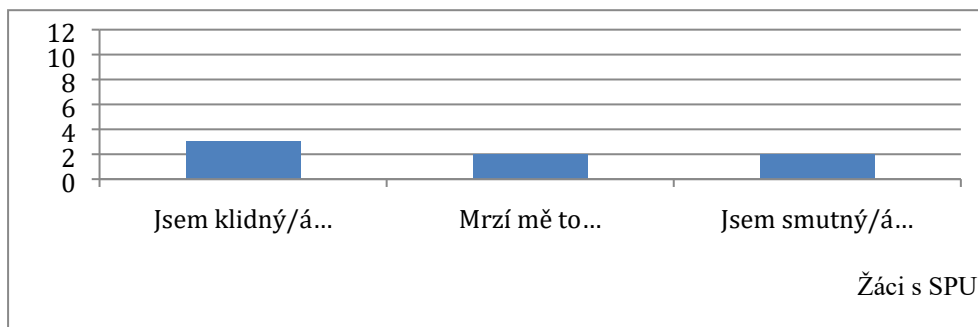
Graf 13 – Reakce na neúspěch ve škole



Graf 14 – Reakce na neúspěch ve škole



Graf 15 – Reakce na neúspěch ve škole



Graf 16 – Reakce naneúspěch ve škole

Legenda:

- Jsem klidný/á... Jsem klidný/á, příště si to opravím
- Mrzí mě to... Mrzí mě to, ale vím, že jedna známka nic neznamena
- Jsem smutný/á... Jsem smutný/á, nemám chuť dál pracovat

Otázka č. 6 se zabývá pocity žáků při zažití neúspěchu ve škole. Z grafů 13 – 16 vyplývá, že více než polovina žáků je při zažití neúspěchu ve škole klidných, vědí, že příště budou mít příležitost si vše opravit. Tuto odpověď zvolilo celkem 52% žáků (46). 40% žáků je při zažití neúspěchu ve škole smutných, ale vědí, že 1 známka nic neznamena. Tuto odpověď zvolilo celkem 40% žáků (36). Malá, leč podstatná část žáků, a to 8% žáků (7), je po zažití neúspěchu smutná a nemá chuť dál pracovat. Pro tuto část respondentů je zřejmě prožití neúspěchu silně demotivující.

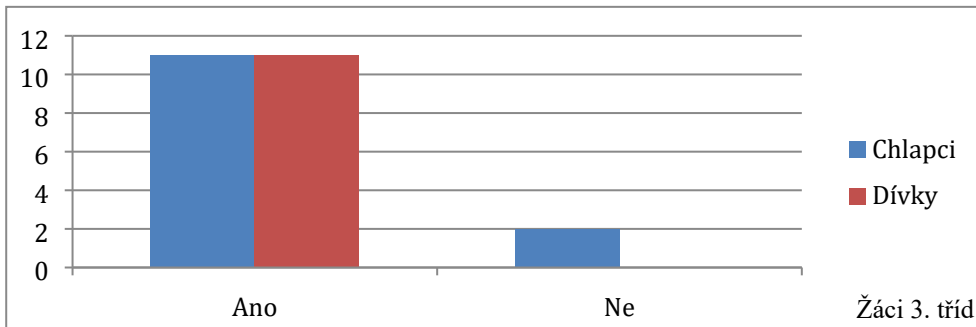
Nejlépe se s prožitím neúspěchu vyrovnávají žáci 3. tříd. 67% žáků (16) odpovědělo, že po zažití neúspěchu jsou klidní. 33% žáků (8) zvolilo odpověď, že je neúspěch mrzí, ale vědí, že 1 známka nic neznamena. Nikdo z žáků 3. Tříd není neúspěchem tolik demotivován, aby neměl chuť dále pracovat.

Všechny věkové kategorie respondentů volily v této otázce nejčastěji odpovědi, které vypovídají o tom, že se dokáží běžně vypořádat s neúspěchem. V žádném ročníku respondentů se neobjevuje větší část, která by se neúspěchem cítila silně demotivovaná. Ve všech třídách se jedná vždy o 2 nebo 3 žáky.

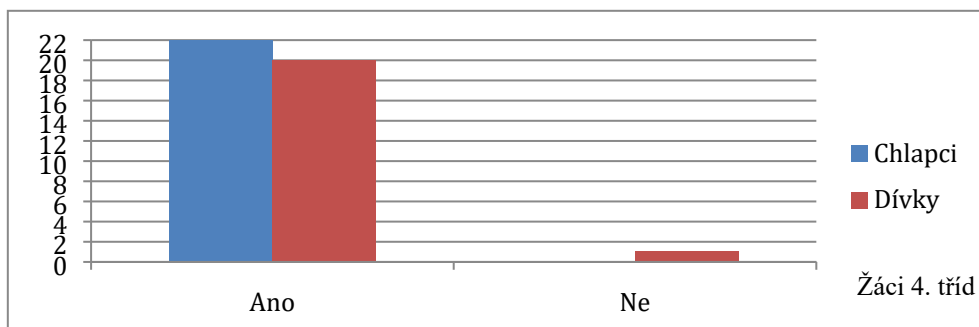
Nejvýraznější obtíže s vyrovnáním se s neúspěchem se objevují u žáků se SPU, kde 43% žáků vypovědělo, že je neúspěch natolik demotivuje, že nemají chuť dál pracovat.

Postoj respondentů k prožití neúspěchu je jeden z dílčích cílů diplomové práce. Z výsledků mohu odpovědět, že převážná většina žáků se s neúspěchem vyrovnává bez obtíží, nebo jen lehkými obtížemi. I přes vysoké procento žáků, kteří se s neúspěchem dokáží vyrovnat bez větších obtíží, jsou tu i žáci, kteří neúspěch snadno nezvládají, cítí se kvůli němu velmi smutně a jsou bez energie k další činnosti.

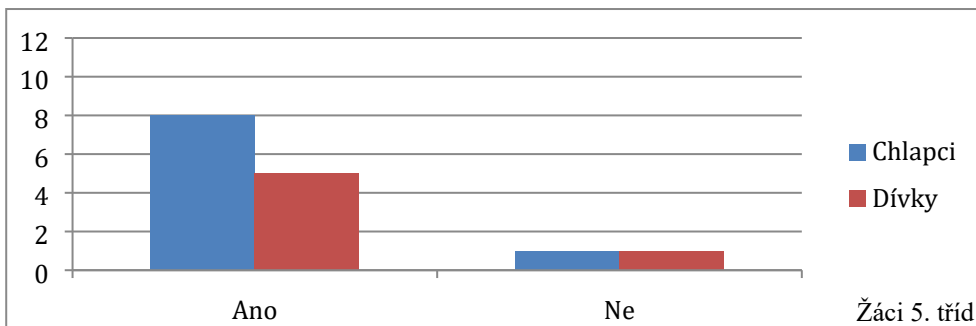
Otázka č. 7 – Ve třídě mám kamarády.



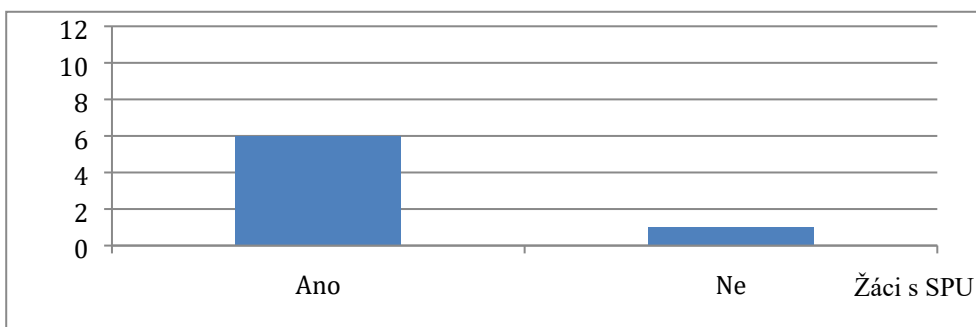
Graf 17 – Kamarádské vztahy ve třídě



Graf 18 – Kamarádské vztahy ve třídě



Graf 19 – Kamarádské vztahy ve třídě



Graf 20 – Kamarádské vztahy ve třídě

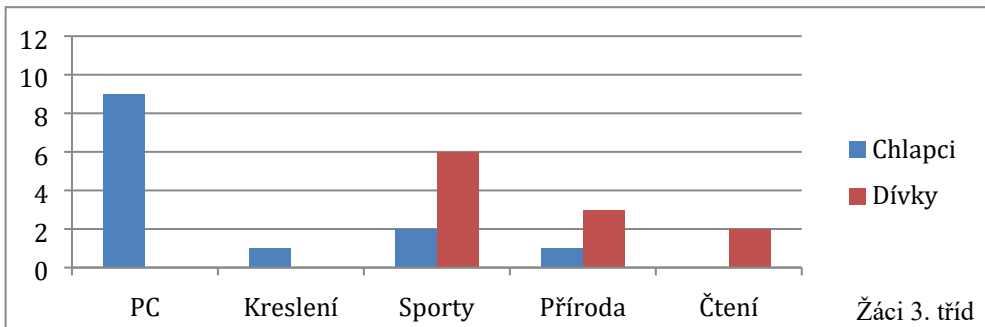
Otázka č. 7 je zaměřená na to, jestli mají děti ve třídě kamarády.

93% všech respondentů (83) odpovědělo, že kamarády ve třídě má. Zbývajících 7% respondentů (6) vypovědělo, že ve třídě kamarády nemá.

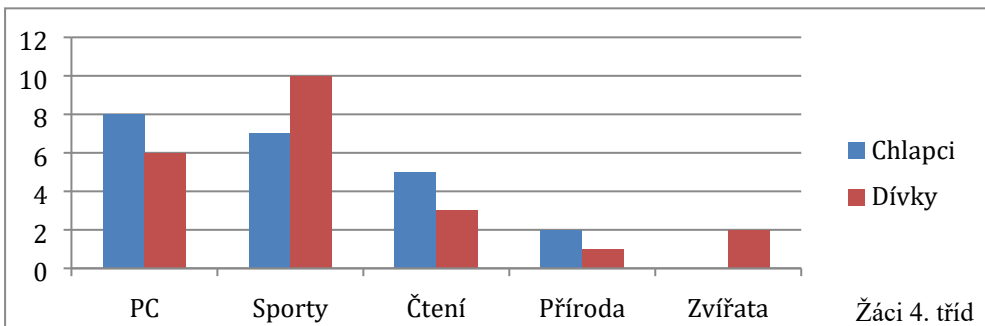
Žáci, kteří vypověděli, že kamarády ve třídě nemají, se objevují v každé věkové skupině respondentů. Vždy se jedná alespoň o 1 nebo 2 žáky, kteří mají pocit, že ve třídě nemají ani jednoho kamaráda. Tato odpověď samozřejmě nemusí být stálého charakteru. Dětské přátelství je velmi pohyblivé, takže pocit, že ve třídě nemají kamarády, může vycházet z aktuální nálady.

Zjistit, jestli mají děti ve třídě kamarády je jeden z dílčích cílů práce. Ze získaných podkladů vyplývá, že převážná většina žáků (93%), má ve třídě kamarády. Zbylých 7% uvedlo, že ve třídě kamarády nemá. I přes to, že se jedná o poměrně nízké číslo, je důležité vědět, jak si děti mezi svými spolužáky připadají. Myslím, že v závislosti na této konkrétní otázce by bylo dobré ve stejných třídách provést diagnostiku vztahů a pokusit se zjistit, jestli byly odpovědi žáků ovlivněné momentálním rozpoložením, nebo jestli se jedná o pocity trvalé.

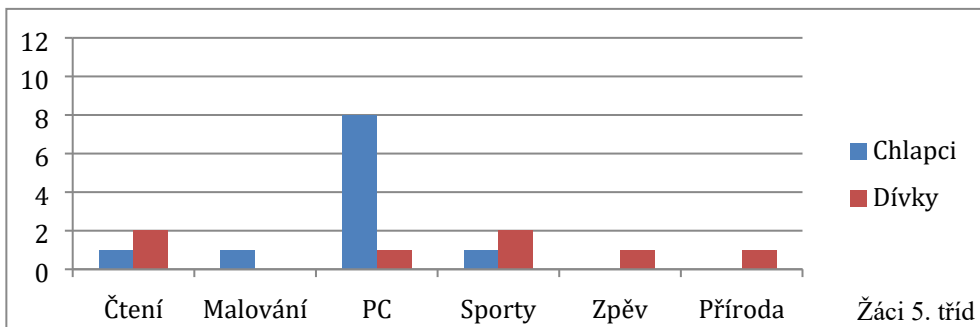
Otázka č. 8 – Moje zájmy jsou:



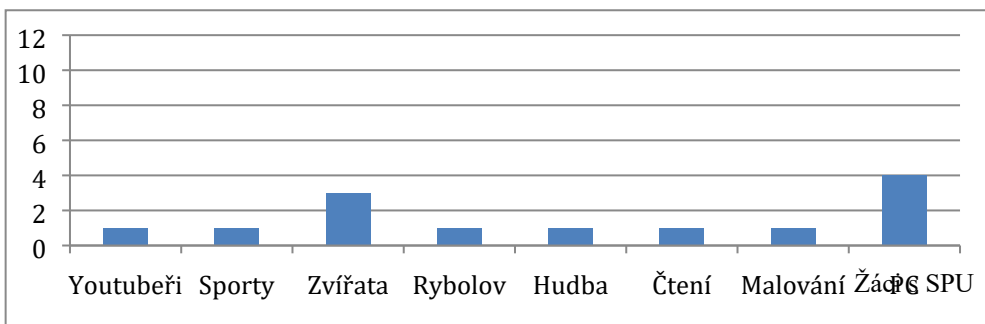
Graf 21 - Zájmy



Graf 22 - Zájmy



Graf 23 - Zájmy



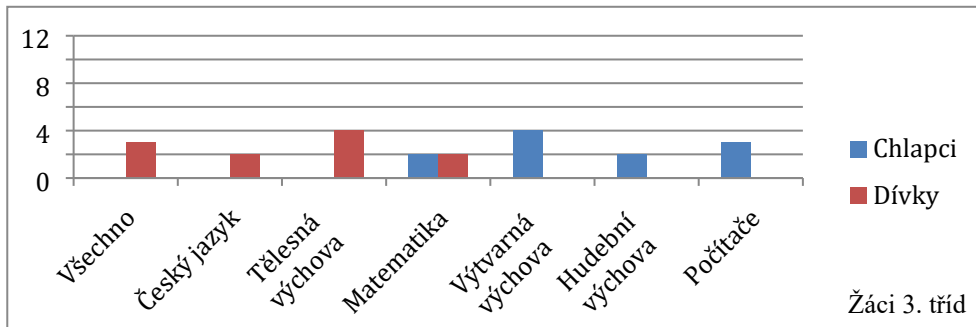
Graf 24 – Zájmy

Otázka č. 8 je zaměřená na zájmy respondentů. Tato otázka měla otevřenou odpověď a žáci mohli uvést několik zájmů, tudíž se odpovědi respondentů v některých případech liší. V každé skupině se objevuje jako zájem počítač a hraní počítačových her, což je v grafu znázorněno zkratkou PC. Tato odpověď se objevila celkem 36x.

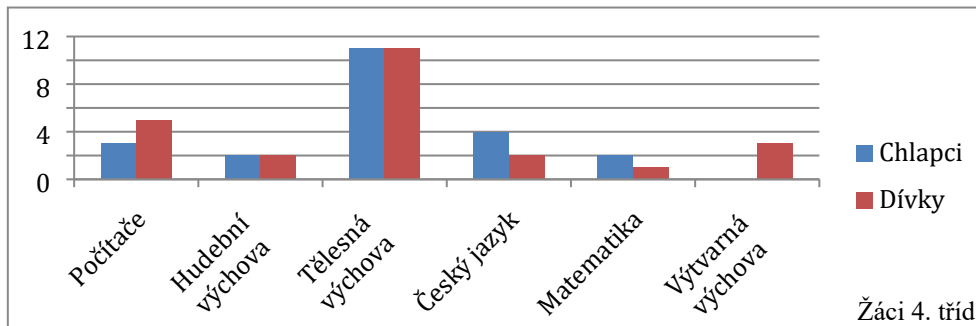
Další kategorií, která se v odpovědích objevila, byly sporty. Jednalo se buď o konkrétní výčet sportů, nebo pouze o slovo „sportování“, tudíž jsem všechny tyto skupiny zahrnula pod oblast „Sporty“. Tato odpověď se objevuje 27x.

Další oblasti, které respondenti uvedli, jsou „příroda“ (7x), „zvířata“ (5x), a „čtení“ (14x). Dále se ojediněle vyskytovaly oblasti jako hudba, kreslení, malování, zpěv a youtubeři.

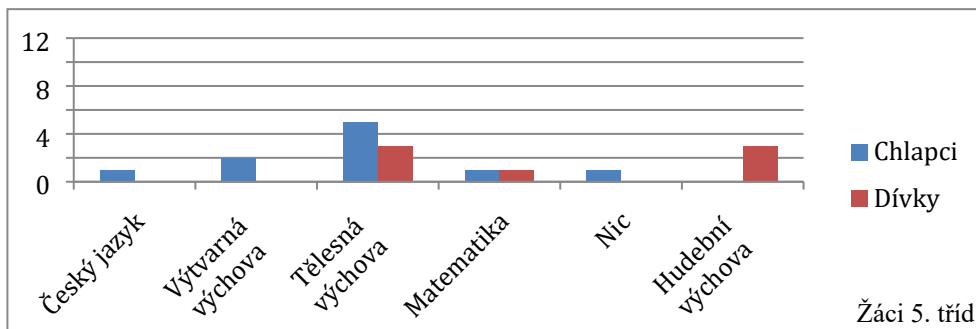
Otázka č. 9 – Ve škole mě nejvíce baví.



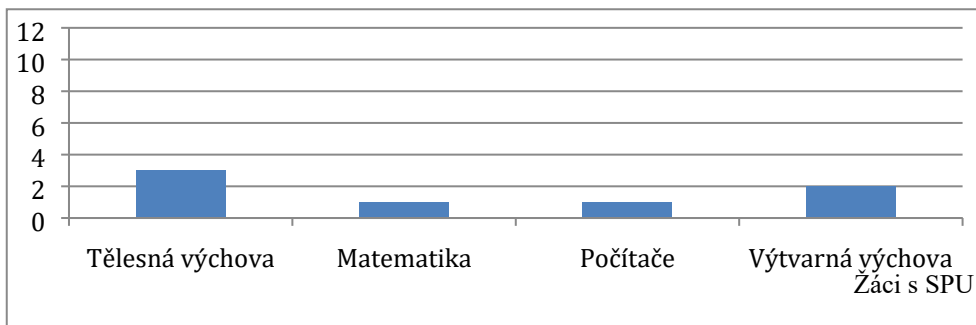
Graf 25 – Oblíbené předměty



Graf 26 – Oblíbené předměty



Graf 27 – Oblíbené předměty



Graf 28 – Oblíbené předměty

Otázka č. 9 se zabývá oblíbeností školních předmětů u všech respondentů. Opět se jednalo o otevřené odpovědi a žáci mohli uvést několik předmětů, které je ve škole baví.

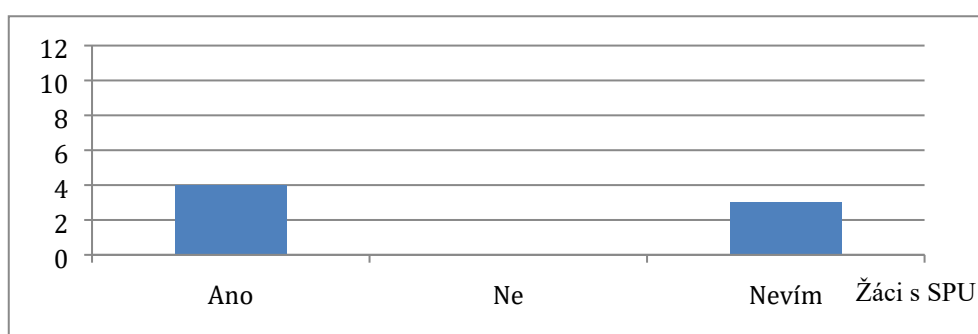
Z grafů vyplývá, že nejvíce oblíbená je pro žáky Tělesná výchova, kterou uvedlo 36 respondentů. Dále jsou oblíbené Počítače (12x), Výtvarná výchova (11x) a Hudební výchova (9x).

Dále se v občasných odpovědích objevily předměty jako Český jazyk a Matematika. 3 respondenti uvedli, že mezi jejich oblíbené předměty patří „všechno“. 1 Respondent uvedl, že jeho oblíbený předmět není „nic“.

Otázky týkající se docházky na předmět speciálně pedagogické péče

V následujících grafech jsou uvedeny odpovědi žáků se SPU na otázky o docházce na předmět speciálně pedagogické péče, který ve škole navštěvují. Protože tyto otázky vyplňovali pouze žáci se SPU, jsou vyhodnoceny mimo ostatní otázky z dotazníku, které byly pro všechny žáky totožné.

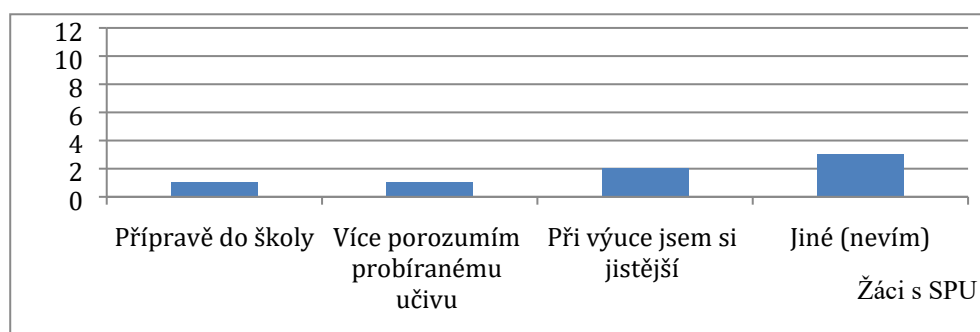
Docházka na předmět Speciálně pedagogické péče mi pomáhá:



Graf 29 – Docházka na předmět Spec. ped. péče

Jak vyplývá z grafu č.29, 57% žáků se SPU (4) považuje docházku na předmět Speciálně pedagogické péče za prospěšnou, zatímco 43% žáků se SPU (3) neví, jestli mu předmět Speciálně pedagogické péče pomáhá či nikoliv.

Docházka na předmět Speciálně pedagogické péče mi pomáhá v:

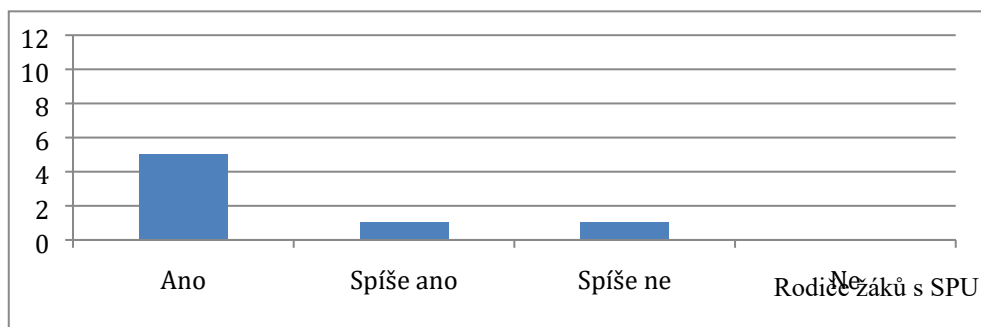


Graf 30 – Docházka na předmět Spec. ped. péče

Zatímco předchozí otázka se zabývala pouze otázkou, zda je docházka na předmět Speciálně pedagogické péče pro žáky se SPU přínosná či nikoliv, v následující otázce měli žáci uvést, v čem konkrétně jim připadá docházka do tohoto předmětu prospěšná. Stejná část žáků, která v minulé otázce uvedla odpověď neví, tedy 43% (3), uvedla i nyní odpověď „nevím“, a to do varianty „Jiné“. 31% žáků (2) uvedlo, že díky předmětu Speciálně pedagogické péče jsou si jistější při výuce. 14% žáků (1) uvedlo, že více porozumí probíranému učivu. Stejný počet žáků uvedl, že jim předmět Speciálně pedagogické péče pomáhá v přípravě do školy.

5.8 Výsledky dotazníkového šetření určeného pro rodiče žáků s SPU

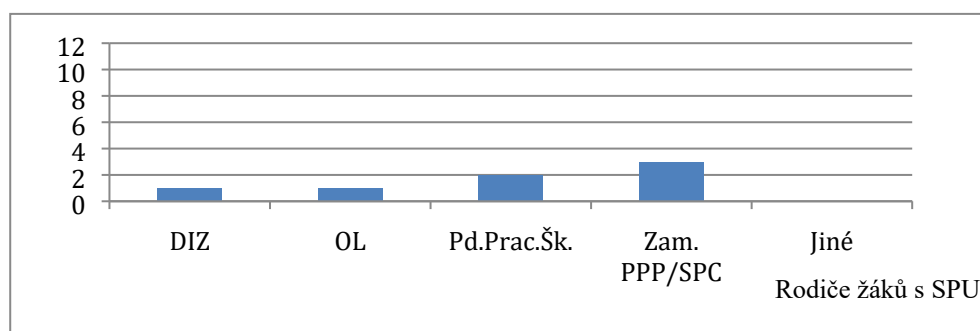
Otázka č. 2 – O diagnóze SPU vím hodně informací.



Graf 31 – Informace o SPU

Podle grafu 31 si 85,5% rodičů žáků s SPU myslí, že o diagnóze SPU ví, nebo spíše ví hodně informací. Pouze 14,5 % rodičů (1) si myslí, že o diagnóze SPU spíše neví hodně informací. Z grafu tedy vyplívá, že informovanost rodičů žáků s SPU je spíše dobrá, ovšem nemůžeme tuto informaci prohlásit za plně pravdivou, protože v rámci diplomové práce nedošlo k žádnému ověření těchto informací.

Otázka č. 3 – Informace jsem se dozvěděl/a z/od:



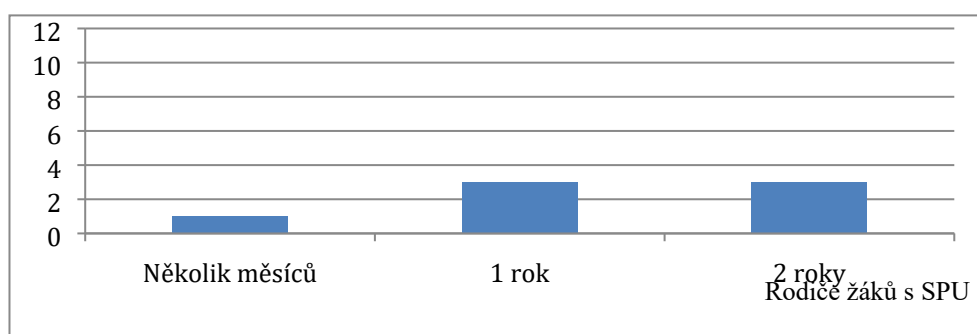
Graf 32 – Informace o SPU

Legenda:

- DIZ Důvěryhodný internetový zdroj
- OL Odborná literatura
- Pd.Prac.Šk. Pedagogický pracovník školy, kam mé dítě chodí
- Zam. PPP/SPC Zaměstnanec PPP/SPC

Následující otázka navazuje na předchozí a zbývá se tím, kde se rodiče žáků informace o poruše jejich dítěte dozvěděli. Z grafu vyplývá, že nejvíce rodičů zjistilo své informace od zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny/speciálně pedagogického centra. Tuto odpověď zvolilo 43% rodičů (3). Druhý nejčastější zdroj informací je pro rodiče pedagogický pracovník školy, kam jejich dítě dochází. Tuto odpověď zvolilo 29% rodičů (2). Důvěryhodný internetový zdroj nebo odbornou literaturu zvolilo 14% rodičů (vždy 1).

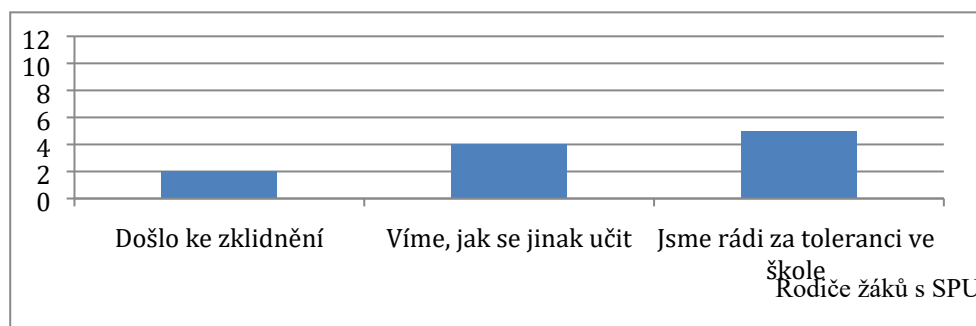
Otázka č. 4 – Poruchu učení má mé dítě stanovenou:



Graf 33 – Doba stanovení diagnózy

Graf číslo 33 se zabývá otázkou, jak dlouho už mají děti stanovenou diagnózu SPU. Z grafu vyplývá, že 43% žáků (3) má diagnózu stanovenou 2 roky. Stejně tak 43% žáků (3) má diagnózu SPU stanovenou 1 rok. Pouze 14% žáků (1) má diagnózu určenou teprve několik měsíců.

Otázka č. 5 – Jak tuto poruchu vnímám (možno zvolit více odpovědí).

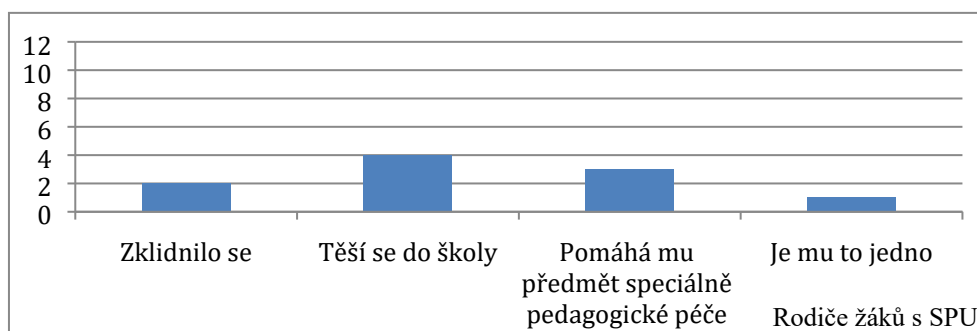


Graf 34 – Vnímání poruchy rodiči

Otázka č. 5 je zaměřena na pocity rodičů, jak vnímají poruchu svého dítěte. U této otázky měli rodiče možnost zvolit více odpovědí. Nejčastěji volili rodiče odpověď „Jsme rádi za toleranci ve škole“. Tuto odpověď zvolilo 5 rodičů. 4 rodiče zvolili odpověď „Víme, jak se jinak učit“ a 2 rodiče zvolili odpověď „Došlo ke zklidnění“.

Tato otázka přímo navazuje na jeden z dílčích cílů diplomové práce. Z odpovědí můžeme soudit, že rodiče nejvíce oceňují toleranci ve škole, a že spolu s poruchou SPU, jež má jejich dítě stanovenou, zjistili, jak se jinak učit. Část rodičů bere stanovení diagnózy také jako ulehčení, jelikož uvádějí, že došlo ke zklidnění. Z toho můžeme usuzovat, že doba před stanovením diagnózy musela být pro ně i jejich dítě náročná.

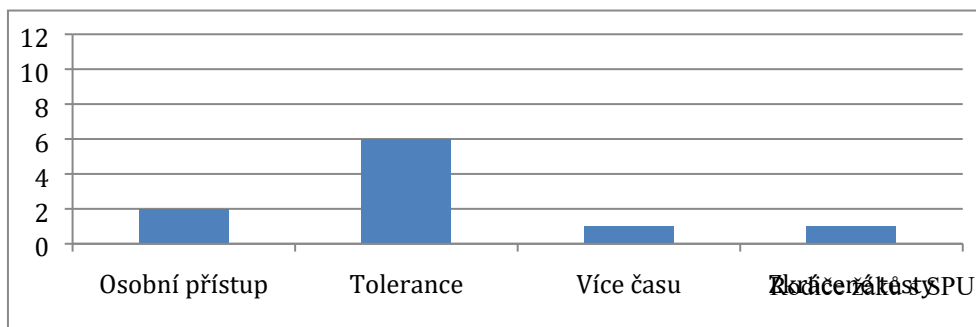
Otázka č. 6 – Jak mé dítě vnímá svou poruchu (možno zvolit více odpovědí).



Graf 35 – Jak podle rodičů vnímá poruchu dítě

Otázka č. 6 se zabývá tím, jak si rodiče myslí, že jejich dítě vnímá svou poruchu. V této otázce rovněž mohli rodiče zvolit více odpovědí. Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce rodičů (4) pozoruje, že se jejich děti do školy těší. Jako další uvádí rodiče (3), že jejich dětem prospívá docházka na Předmět speciálně pedagogické péče. 2 z rodičů uvádějí, že se jejich dítě zklidnilo a pouze 1 rodič uvádí, že jeho dítěti je porucha „jedno“. Tato otázka také přímo navazuje na jeden z dílčích cílů diplomové práce. Z výsledků grafu vyplývá, že rodiče si myslí, že jejich dítě vnímá svou poruch spíše pozitivně.

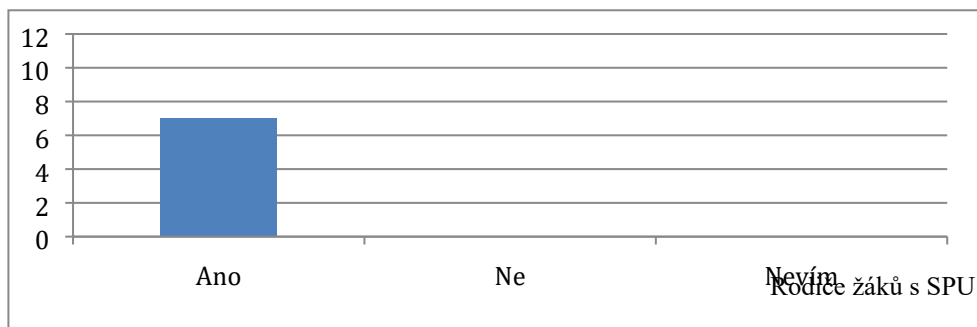
Otázka č. 7 – Uved'te konkrétní podporu ze strany školy.



Graf 36 – Podpora ze strany školy

Otázka č. 7 se zabývá konkrétními příklady podpory ze strany školy. Jedná se o otázku s otevřenými odpověďmi, přesto se rodiče ve svých odpovědích hodně shodovali. Nejčastěji volili rodiče jako svou odpověď „tolerance“. Tuto odpověď uvedlo 6 rodičů. Jako další se objevila odpověď „osobní přístup“, kterou uvedli 2 rodiče. Také se objevily odpovědi jako „více času“ a „zkrácené testy“, které uvedl vždy 1 rodič. Tato otázka odpovídá na dílčí cíl číslo 6 a odpovědí na něj je jednoznačně „tolerance“, kterou uvedlo nejvíce rodičů.

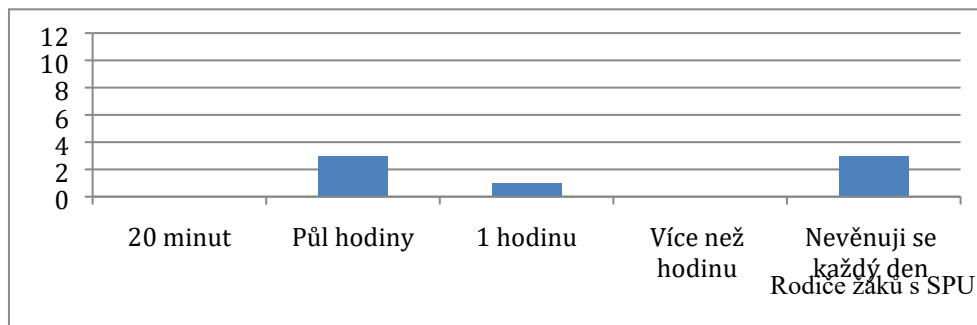
Otázka č. 8 – Nabízená opatření mi vyhovují



Graf 37 – Školou nabízená opatření

U otázky č. 8 měli rodiče rozhodnout, zda jim nabízená opatření vyhovují, či nikoli. 100% rodičů uvedlo, že školou nabízená opatření jim vyhovují.

Otázka č. 9 – Domácí přípravě se se svým dítětem věnuji denně:



Graf 38 – Čas věnovaný domácí přípravě

Poslední otázka z dotazníku pro rodiče žáků se SPU se týkala času věnovanému domácí přípravě. Podle grafu 38 můžeme říci, že 43% rodičů (3) se denně domácí přípravě se svým dítětem věnuje půl hodiny. 14% rodičů se denně věnuje přípravě na vyučování se svým dítětem 1 hodinu. 43% rodičů (3) se přípravě na vyučování se svými dětmi nevěnují každý den.

Dílčí cíl č.5 se zabývá časem věnovaným domácí přípravě se svým dítětem. Můžeme tedy prohlásit, stejná část rodičů, která se s dětmi připravuje každý den půl hodiny, se přípravě každý den nevěnuje. Nejmenší část rodičů se přípravě na výuku věnuje se svým dítětem každý den 1 hodinu.

6 Limity

K provedení průzkumu jsem si záměrně zvolila ZŠ V. Kl. Klicpery, a to z důvodu mého pedagogického působení na této škole. Ve školním roce 2018/2019 jsem byla třídní učitelkou 5. třídy a ve třídě jsem měla 3 žáky s diagnózou SPU. Průzkum jsem nerozšířila i na další základní školy, protože jsem považovala za přínosné, že žáky, kteří se zapojili do průzkumu, osobně znám, což by při rozšíření průzkumu i na jiné školy nebylo možné.

K dosažení stanovených cílů jsem použila výzkumnou metodu dotazníku. První typ dotazníku byl standardizovaný dotazník Sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS). Druhým typem byl dotazník vlastní tvorby zaměřený na přípravu žáků na výuku. Sběr dat jako takový problémem nebyl. Učitelé i žáci byli velmi ochotní spolupracovat. V průběhu sběru dat se ovšem jako problém ukázal počet žáků se SPU.

Když jsem diplomovou práci plánovala, očekávala jsem, že žáků se SPU bude méně, než žáků bez SPU, ale očekávala jsem, že početnost obou skupin bude vyrovnanější, než jak se později ukázalo.

Nízký počet žáků se SPU se ukázal jako velmi omezující při vyhodnocování výsledků, hlavně při jejich porovnávání. Oproti žákům bez SPU, kterých bylo 82, byli žáci se SPU opravdu v menšině. Bylo jich pouze 7.

Při vyhodnocování dotazníků jsem si uvědomovala, že sebraná data by byla více objektivní, pokud by byly obě skupiny respondentů vyrovnanější.

7 Diskuse

V průběhu vypracování mé diplomové práce jsem dospěla k několika zjištěním. Rozhodla jsem se proto porovnat výsledky s jinými pracemizaloženými na podobném šetření.

Pro porovnání jsem si vybrala bakalářskou práci *Sebepojetí školní úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení* (2008) Bc. Jarmily Novákové. Cílem její bakalářské práce bylo srovnat sebepojetí žáků se SPU vzdělávaných ve třídě určené pro tyto žáky se sebepojetím žáků se SPU vzdělávaných v běžných třídách základní školy.

Výzkumnou technikou použitou v této práci byla technika dotazníku. Bc. Nováková použila pro získání dat stejně jako já standardizovaný dotazník *SPAS - Sebepojetí školní úspěšnosti*. Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2007/2008. Výzkumný soubor tvořilo 82 žáků čtvrtých tříd s diagnózou SPU, z toho 41 žáků bylo vzdělávaných v běžných třídách ZŠ a 41 žáků bylo vzdělávaných ve třídách určených pro žáky se SPU.

Rozhodla jsem se porovnat výsledky žáků se SPU z mého průzkumu s výsledky žáků se SPU vzdělávaných ve třídách pro žáky se SPU Bc. Novákové.

Z výsledků Bc. Jarmily Novákové je patrné, že žáci se SPU vzdělávaní ve specializovaných třídách ZŠ mají sebepojetí vyšší než žáci vzdělávaní v běžných třídách ZŠ. Pro snazší orientaci jsem obě skupiny označila zkratkou, a to tak, že skupina respondentů mého výzkumu je nazvána S1 a skupina respondentů Bc. Novákové je nazvána S2.

V oblasti obecných schopností dosahovala skupina S1 na sten 3 a skupina S2 na sten 5. V oblasti matematiky dosahovala skupina S1 na sten 5 a skupina S2 na sten 6. V oblasti čtení dosahovala skupina S1 na sten 4 a stejně tak skupina S2. V oblasti pravopisu se objevuje rozdíl o 2 steny a to ve prospěch skupiny S2, která dosahovala na sten 5, zatímco skupina S1 dosahovala pouze stenu 3. V oblastech psaní a sebedůvěry dosahovala skupina S1 na sten 5, zatímco skupina S2 dosahovala v obou oblastech na sten 6. Co se týče celkového skóru, skupina S1 dosáhla na sten 4, zatímco skupina S2 dosáhla na sten 5.

Z porovnání tedy vyplývá, že v pěti ze šesti zkoumaných oblastí má vyšší sebepojetí skupina žáků vzdělávaná ve specializovaných třídách pro žáky se SPU. V jedné ze šesti zkoumaných oblastí se sebepojetí obou skupin shoduje.

Při zkoumání těchto výsledků se potvrdily mé domněnky o tom, že sebepojetí žáků se SPU vzdělávaných ve třídách určených pro tyto žáky bude vyšší, než sebepojetí žáků vzdělávaných v běžných třídách ZŠ. Je mi zcela logické, že pokud jsou žáci se SPU vzděláváni ve třídě, kde mají všichni jejich spolužáci podobné problémy, bude jejich sebepojetí vyšší, než u žáků se SPU, kteří jsou ve třídě s běžnými žáky. Je zcela přirozené srovnávat své výsledky s výsledky svých spolužáků. A žák se SPU vzdělávaný v běžné třídě zkrátka nebude v některých oblastech dosahovat stejných výsledků jako jeho spolužáci, čemuž začne postupem času věnovat více a více pozornosti a jeho sebepojetí začne klesat.

A právě to je důvodem, který mi vnučil myšlenku o tom, jak by bylo možné pracovat na zvýšení sebepojetí žáků se SPU na ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově, kde jsem svůj průzkum prováděla. Žáci s SPU by mohli být společně vzděláváni v předmětech Matematika a Český jazyk v rámci dlouhodobého projektu, po jehož uplynutí by následovalo přezkoumání sebepojetí u těchto žáků.

Závěr

Diplomová práce se zabývala sebepojetím školní úspěšnosti žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň sebepojetí žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery v Novém Bydžově a porovnat s úrovní sebepojetí žáků s diagnózou SPU na stejné škole. Práce je postavena na dotazníkovém šetření žáků výše zmiňovaných tříd prostřednictvím testu SPAS – Sebepojetí školní úspěšnosti (Matějček, Vágnerová) a doplňujícího dotazníku vlastní tvorby se zaměřením na domácí přípravu žáků na výuku.

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte mladšího školního věku a na aspekty, které se nejvíce podílejí na utváření osobnosti žáka mladšího školního věku. V souvislosti s tématem práce je pozornost věnována i příčinám školního neprospěchu. Velká část práce je zaměřena na sebepojetí žáků, tudíž je pozornost v teoretické části práce věnována i sebepojetí žáka mladšího školního věku, hlavně jeho aspektům a vývoji.

Další část byla věnována specifickým poruchám učení, jejich etiologii, diagnostice a dělení. Dále byl rozpracován i přístup ke vzdělávání žáků s SPU v ČR.

Praktická část se zabývala zkoumáním sebepojetí žáků 3. – 5. tříd ZŠ V. Kl. Klicpery a porovnáním sebepojetí běžných žáků těchto tříd se sebepojetím žáků se SPU, taktéž z těchto tříd.

Hlavním cílem práce bylo zjistit sebepojetí žáků 3. – 5. tříd a jeho porovnání se sebepojetím žáků se SPU. Respondentů bylo celkem 89, z toho 7 žáků mělo stanovenou diagnózu SPU.

Co se týče vyhodnocení standardizovaného dotazníku SPAS, můj předpoklad byl, že výsledky žáků se SPU se budou lišit minimálně o 3 steny. Tento předpoklad se nepotvrdil ve všech zkoumaných oblastech.

V celkovém skóru se žáci se SPU lišili minimálně o 3 steny se čtyřmi dalšími skupinami, a to s žáky i žákyněmi 3. třídy, s žáky 4. tříd a s žáky 5. třídy. Předpoklad se tedy potvrdil pouze ve čtyřech případech ze šesti zkoumaných skupin.

Podobně to vypadalo také v oblasti Matematika, kdy se žáci se SPU lišili minimálně o 3 steny pouze s jednou skupinou, a to s žákyněmi 5. tříd. S ostatními skupinami se žáci se SPU lišili pouze o jeden nebo dva steny.

V některých případech se žáci se SPU lišili o méně než 3 steny. Tak tomu bylo například v oblastech:

- čtení (žáci se SPU dosahovali v průměru hodnoty 4 steny, žákyně 3. tříd se hodnotily v průměru na 6 stenů a ostatní spolužáci na 5 stenů, tudíž rozdíl byl pouze o 1 nebo 2 steny),
- psaní (žáci se SPU dosahovali v průměru hodnoty 5 stenů, žáci 3., 4. i 5. tříd dosahovali v průměru na 7 stenů a žákyně 3., 4. i 5. tříd dosahovaly v průměru na 6 stenů, tudíž rozdíl zde byl opět pouze 1 nebo 2 steny),
- sebedůvěra (žáci se SPU se v průměru hodnotili pouze o jeden sten méně (5 stenů), než všichni ostatní spolužáci (6 stenů),
- celkový skóre (žáci se SPU dosahovali na 4 steny, což bylo pouze o 2 méně než žákyně 4. a 5. tříd, které dosahovaly v průměru na 6 stenů).

O 3 steny se žáci se SPU lišili minimálně s jednou skupinou v oblastech: obecné schopnosti, matematika, pravopis a v celkovém skóre. O více než 3 steny se žáci s SPU lišili pouze v oblasti obecných schopností (s žákyněmi 3. třídy o 4 steny), a v celkovém skóre (s žákyněmi 3. třídy o 4 steny).

V žádné oblasti se neobjevil výsledek, kdy by nejnižšího stenu dosáhla jiná skupina, než žáci se SPU, mohu tedy tvrdit, že z mnou zkoumaných skupin žáků je skupina žáků se SPU skupinou s nejnižším sebepojetím. Tyto informace by bylo vhodné využít k další práci s těmito konkrétními žáky.

V dalším zkoumání by bylo možné porovnat sebehodnocení žáků se SPU s jejich výkony ve škole. Je také možné, že nízké sebehodnocení žáků se SPU může vycházet z toho, jak učitelé hodnotí jejich výkony ve škole. Všichni žáci jsou totiž hodnoceni klasifikací. Je možné, že pokud by byli žáci hodnoceni slovně, jejich sebepojetí by o něco stouplo. Můj další předpoklad by byl tedy takový, že čím horší známku žák se SPU z daného předmětu má, tím nižší bude jeho sebepojetí v této oblasti.

Další oblastí praktické části byl dotazník zaměřený na přípravu žáků na výuku. Otázky byly zaměřené primárně na časovou dotaci přípravy na výuku a podporu rodiny při přípravě na výuku, sekundárně i na vnímání prožitého neúspěchu, dále na oblíbené předměty ve škole a zájmy žáků.

U žáků se SPU a jejich rodičů se 2 otázky věnují i předmětu Speciálně pedagogické péče a jeho vnímání žáky a rodiči.

Co se týče přípravy na výuku, 70% všech žáků (62) odpovědělo, že se na výuku připravuje každý den nebo většinou každý den. 30% žáků (27) se do školy každým dnem nepřipravuje. Nejvíce žáků, a to celkem 32,6% žáků (29), zvolilo jako čas své přípravy do školy 20 minut denně. Druhý nejčastější čas strávený přípravou na výuku byl půl hodiny denně. Tolik času věnuje denně přípravě 29,2% žáků (26). 26,9% žáků (24) se na výuku denně připravuje jednu hodinu. Více než jednu hodinu se na výuku připravuje 11,2% žáků (10).

Při přípravě na výuku se 76% (68) respondentů připravuje alespoň s jedním rodičem, to znamená, že 6% žáků (4) z těchto respondentů se sice nepřipravuje na výuku každý den, ale pokud se připravuje, pak alespoň s jedním rodičem. 24% respondentů (21) se na výuku nepřipravuje s rodiči.

Další otázka byla zaměřená na prožití neúspěchu. 92% žáků (82) vypovědělo, že se s prožitím neúspěchu vyrovnávají velmi klidně, protože vědí, že budou mít příležitost si známku opravit. Dále vědí, že jedna známka nic neznamena, ikdyž je prožitý neúspěch mrzí. 8% žáků (7) vypovědělo, že prožití neúspěchu je tak silně demotivuje, že už nemají chuť dál pracovat.

Následovaly otázky zaměřené na to, jestli mají žáci ve třídě kamarády, dále jaké jsou jejich zájmy a oblíbené školní předměty. Co se týče kamarádů, 93% žáků (83) má ve třídě kamarády. Je nemilé vidět, že 7% žáků (6) si myslí, že ve třídě kamarády nemá. Tuto informaci nemůžeme brát na lehkou váhu, přesto tu je možnost, že odpověď mohla být také odrazem aktuální sociální situace ve třídě.

Své zájmy žáci uváděli formou otevřených odpovědí, to znamená, že se zde liší počty odpovědí od počtu respondentů. Nejčastěji uváděli hraní počítačových her (36x), sportování (27x) a čtení (14x).

U nejoblíbenějších předmětů opět žáci odpovídali formou otevřených odpovědí. K nejoblíbenějším předmětům ve škole dle výsledků průzkumu patří Tělesná výchova (36x), Počítače (12x), Výtvarná výchova (11x) a Hudební výchova (9x).

Co se týče předmětu Speciálně pedagogické péče a jeho vnímání žáky, 57% žáků se SPU (4) si myslí, že je mu předmět užitečný. 43% žáků s SPU(3) odpovědělo, že neví, jestli jim předmět Speciálně pedagogické péče je užitečný. Stejný počet žáků (3) odpověděl, že neví, v čem by mu předmět měl pomáhat. Ostatním žákům (4) pomáhá předmět Speciálně pedagogické péče v přípravě na výuku, k lepšímu porozumění probírané látky. Dále si jsou tyto žáci jistější při vyučovacích hodinách.

Následovaly dotazníky pro rodiče. Zde jsem se snažila zjistit, jak vnímají rodiče žáka se SPU poruchu svého dítěte a zároveň jak si myslí, že jejich dítě vnímá svou poruchu, dále zjistit časovou dotaci, kterou rodiče věnují přípravě na vyučování se svými dětmi a zjistit, jaká konkrétní opatření poskytovaná školou rodičům vyhovují. Celkem vyplnilo dotazník 7 rodičů. 85,5% rodičů (6) žáků se SPU myslí, že o diagnóze SPU ví, nebo spíše ví hodně informací. Pouze 14,5 % rodičů (1) si myslí, že o diagnóze SPU spíše neví hodně informací. Jako nejčastější zdroj informací uvedli rodiče (3) zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, kde bylo jejich dítě vyšetřeno. Dále uváděli jako zdroj pedagogického pracovníka školy, kam jejich dítě dochází (2), důvěryhodný internetový zdroj (1) nebo odbornou literaturu (1).

Rodiče žáků se SPU jsou spíše spokojeni s prostředím, které jejich dítě ve škole má. Nejčastěji jsou rádi za toleranci. Všimají si, že došlo ke zklidnění dětí. Děti se podle svých rodičů vyrovnaly s problémy, které přináší jejich porucha. Většina (4) se těší do školy a pomáhá jim předmět Speciálně pedagogické péče (3). Co se týče podpory ze strany školy, kde rodiče odpovídali formou otevřených odpovědí, nejčastěji uvádějí toleranci (6), osobní přístup (2) a zkrácené testy (1). Žádný z rodičů není nespokojený s podporou, kterou škola žákům nabízí. 43% rodičů (3) se přípravě do školy se svými dětmi věnuje půl hodiny denně. 14% rodičů (1) se přípravě na výuku věnuje denně 1 hodinu a 43% rodičů (3) se přípravě na výuku s dětmi nevěnuje.

Všechny cíle diplomové práce se mi podařilo splnit. Předpoklad o tom, že sebepečení žáků se SPU se bude lišit minimálně o 3 steny, se převážně potvrdil. Ovšem předpoklad o tom, že čas strávený přípravou na vyučování bude u žáků se SPU 2x vyšší než u ostatních spolužáků, se nepotvrdil.

Použité zdroje

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení 1. – Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2007. ISBN 978- 80-210-3613-0.

BLATNÝ, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a vydavatelství Masarykovy univerzity, 2001. ISBN 80-210-2747-9.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. : *Temperament, inteligence, sebepojetí*. SCAN. Tišnov 2003. ISBN 80-86620-05-0.

CAMPBELL, J. D., ASSAND, S., DIPAULA, A. *The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment*. *Journal of Personality*, 71, 115-140. 2003. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

CAMPBELL, J. D. *Self-esteem and clarity of the self-concept*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549. 1990. In: Vágnerová, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

CROCKER, J. – PARK, L. E. *Seeking self-system: Construction, maintenance, and protection of self-worth*. 2005. In: *Leary, M.R. – Tagney, J.P.: Handbook of self and identity*. New York, London, The Guilford Press. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

GOŠOVÁ, Věra. *Dysmúzie*. In: *Wiki.rvp.cz* [online]. 2011 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dysm%C3%BAzie

GOŠOVÁ, Věra. *Dyspinxie*. In: *Wiki.rvp.cz* [online]. 2011 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspinxie

GOŠOVÁ, Věra. *Dyspraxie*. In: *Wiki.rvp.cz* [online]. 2011 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspraxie

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. Praha: D+H, 2009. ISBN 9788090386990.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. Praha: D+H, 2008. ISBN 9788090386945.

KIHLSTROM, J. F., CANTOR, N. : *Mentalrepresentationoftheself*. In : L.Berkowitz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. In : Blatný, M. : *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. MU, Brno 2001. ISBN 80-210-2747-9.

KURIC, Jozef a KOL. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1986. ISBN 14-409-86.

LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) : s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN: 80-900254-5-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1. Praha: GradaPublishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, Josef a. Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. Praha: GradaPublishing, 2006. ISBN 80-7169-195-X.

LINVILLE, P. *Self complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676. 2005. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

MARGOLIN, J. B., NIEDENTHAL, P. M. *Manipulating self-complexity with communication role assignment: Evidence for flexibility of self-concept structure*. *Journal of Research in Personality*, 34, 424-444. 2000. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

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

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ, a KOL. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sebepojetí*. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 04.04.2007 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/1259/SEBEPOJETI.html/>

MŠMT ČR. Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Msm.cz* [online]. 2018 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.msm.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

NEISS, M. B. et. al. *Executiveself, self-esteem, and negative affectivity: Relations at the phenotypic and genotypic level. Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 593-606. 2005. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

NOVÁKOVÁ, Jarmila (2008). *Sebepojetí školní úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: Masarykova Univerzita – Pedagogická fakulta. 48 s. Bakalářská práce.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

Poruchy psychického vývoje: Specifické vývojové poruchy školních dovedností [online]. WHO/ÚZIS ČR, 2018 [cit. 2019-11-21]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5, 80-7367-057-X.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SHAVELSON, R.J., J.J. HUBNER a G.C. STANTON. *Self-Concept: Validation of Construct Interpretations* [online]. 2017 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955826](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955826)

STORY, A.L. *Self-system and self-certainty: A mediational analysis. European Journal of Personality*, 15, 115-125. 2004. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

ŠAUEROVÁ, Markéta a KOL. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 2002. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového školního dítěte*. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-7184-421-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VAN DER WERFF, J. : *Theproblemofself-conceiving*,. In : Blatný, M. : *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. MU, Brno 2001, 7. ISBN 80-210-2747-9.
- WATSON, N., WATTS, R.H. Jr. *Thepredictivestrengthofpersonalconstructs versus conventionalconstructs: Self-image disparity and neuroticismus*. *Journalof Personality*, 69, 121-145. 2001. In: Vágnerová, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam grafů a tabulek

Tabulka 1 – Počty a věk žáků v lednu 2019.....	34
Tabulka 2 – Časový harmonogram.....	35
Tabulka 3 – Sebepojetí chlapců 3. třídy.....	36
Tabulka 4 – Sebepojetí dívek 3. třídy	37
Tabulka 5 – Sebepojetí chlapců 4. tříd	38
Tabulka 6 – Sebepojetí dívek 4. tříd.....	39
Tabulka 7 – Sebepojetí chlapců 5. třídy	40
Tabulka 8 – Sebepojetí dívek 5. třídy.....	40
Tabulka 9 – Sebepojetí žáků s SPU.....	41
Graf 1 – Domácí příprava.....	45
Graf 2 – Domácí příprava.....	45
Graf 3 – Domácí příprava.....	45
Graf 4 – Domácí příprava.....	45
Graf 5 – Domácí příprava.....	47
Graf 6 – Domácí příprava.....	47
Graf 7 – Domácí příprava.....	47
Graf 8 – Domácí příprava.....	47
Graf 9 – Domácí příprava.....	49
Graf 10 – Domácí příprava.....	49
Graf 11 – Domácí příprava.....	49
Graf 12 – Domácí příprava.....	49
Graf 13 – Reakce na neúspěch ve škole.....	51
Graf 14 – Reakce na neúspěch ve škole.....	51
Graf 15 – Reakce na neúspěch ve škole.....	51
Graf 16 – Reakce na neúspěch ve škole.....	51
Graf 17 – Kamarádké vztahy ve třídě.....	53
Graf 18 – Kamarádké vztahy ve třídě.....	53
Graf 19 – Kamarádké vztahy ve třídě.....	53

Graf 20 – Kamarádské vztahy ve třídě.....	53
Graf 21 – Zájmy.....	55
Graf 22 – Zájmy.....	55
Graf 23 – Zájmy.....	55
Graf 24 – Zájmy.....	55
Graf 25 – Oblíbené předměty	57
Graf 26 – Oblíbené předměty	57
Graf 27 – Oblíbené předměty.....	57
Graf 28 – Oblíbené předměty	57
Graf 29 – Docházka na předmět Speciálně pedagogické péče.....	59
Graf 30 – Docházka na předmět Speciálně pedagogické péče.....	60
Graf 31 – Informace o SPU.....	61
Graf 32 – Informace o SPU.....	61
Graf 33 – Doba stanovení diagnózy.....	62
Graf 34 – Vnímání poruchy rodiči.....	62
Graf 35 – Jak podle rodičů vnímá poruchu dítě.....	63
Graf 36 – Podpora ze strany školy.....	64
Graf 37 – Dostatečnost nabízených opatření.....	65
Graf 38 – Čas věnovaný domácí přípravě.....	65

Seznam Příloh

Příloha č. 1 – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)

Příloha č. 2 - Doplnující dotazník pro žáky s diagnózou SPU

Příloha č. 3 – Doplnující dotazník pro žáky bez diagnózy

Příloha č. 4 – Doplnující dotazník pro rodiče žáků s SPU

Příloha č. 1

DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI DĚTÍ

SPAS – Testovací sešit

Jméno:

Datum narození:

Třída:

Datum vyšetření:

Datum posledního vyšetření:

Diagnóza SPU:

Škála

Hrubý skór

Sten

Poznámky:

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
Celkový skór		

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

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku ANO. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj NE. Pro jednu odpověď se musím 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 ANO nebo NE.

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

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

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

Příloha č. 2

Doplňující dotazník pro žáky s diagnózou SPU

Milý žáku/ Milá žákyně,

Jmenuji se Lenka Králíčková a stejně jako Ty chodím do školy a musím plnit úkoly. S jedním velkým úkolem, který do školy potřebuji splnit, bych od Tebe potřebovala pomoci. Jedná se o krátký dotazník, ve kterém bys měl/a odpovědět popravdě na věty, které v něm jsou. U otázek, kde není napsáno jinak, prosím, zakroužkuj jednu odpověď. Moc Ti děkuji,

Lenka Králíčková

Al. Jiráskova 583

Nový Bydžov

504 01

- 1) Jsem:
 - a) Dívka
 - b) Chlapec
- 2) Chodím do:
 - a) 3. třídy
 - b) 4. třídy
 - c) 5. třídy
- 3) Do školy se připravuji každý všední den:
 - a) Ano
 - b) Většinou ano
 - c) Ne
- 4) Když se doma připravuji do školy, zabere mi to většinou:
 - a) 20 minut
 - b) půl hodiny
 - c) 1 hodinu
 - d) více než hodinu
- 5) Do školy se připravuji s rodiči. (alespoň s jedním)

- a) Ano
 - b) Většinou ano
 - c) Ne, připravuji se vždy sám
- 6) Když se mi něco ve škole nepovede, obvykle:
- a) Jsem klidný/á, příště si to opravím
 - b) Mrzí mě to, ale vím, že jedna známka nic neznamena
 - c) Jsem smutný/á, nemám chuť dál pracovat
- 7) Ve třídě mám kamarády.
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) Docházka na předmět speciálně pedagogické péče mi pomáhá:
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 9) Docházka na předmět speciálně pedagogické péče mi pomáhá v:
- a) Přípravě do školy
 - b) Více porozumím probíranému učivu
 - c) Při výuce jsem si jistější
 - d) Jiné:

.....
.....

10) Moje zájmy jsou:

.....

11) Ve škole mě nejvíce baví:

.....

Děkuji Ti za ochotu.

Lenka Králíčková

Příloha č. 2

Doplňující dotazník pro žáky bez diagnózy

Milý žáku/ Milá žákyně,

Jmenuji se Lenka Králíčková a stejně jako Ty chodím do školy a musím plnit úkoly. S jedním velkým úkolem, který do školy potřebuji splnit, bych od Tebe potřebovala pomoci. Jedná se o krátký dotazník, ve kterém bys měl/a odpovědět popravdě na věty, které v něm jsou. U otázek, kde není napsáno jinak, prosím, zakroužkuj jednu odpověď. Moc Ti děkuji,

Lenka Králíčková

Al. Jiráska 583

Nový Bydžov

504 01

- 1) Jsem:
 - a) Dívka
 - b) Chlapec
- 2) Chodím do:
 - a) 3. třídy
 - b) 4. třídy
 - c) 5. třídy
- 3) Do školy se připravuji každý všední den.
 - a) Ano
 - b) Většinou ano
 - c) Ne
- 4) Když se doma připravuji do školy, zabere mi to většinou:
 - a) 20 minut
 - b) půl hodiny
 - c) 1 hodinu
 - d) více než hodinu
- 5) Do školy se připravuji s rodiči. (alespoň s jedním)
 - a) Ano
 - b) Většinou ano
 - c) Ne, připravuji se vždy sám

- 6) Když se mi něco ve škole nepovede, obvykle:
- a) Jsem klidný/á, příště si to opravím
 - b) Mrzí mě to, ale vím, že jedna známka nic neznamená
 - c) Jsem smutný/á, nemám chuť dál pracovat

7) Ve třídě mám kamarády.

- a) Ano
- b) Ne

8) Moje zájmy jsou:

.....

9) Ve škole mě nejvíce baví:

.....

Děkuji Ti za ochotu.

Lenka Králíčková

Příloha č. 3

Dotazník pro rodiče žáků s diagnózou SPU

Vážení rodiče, prosím Vás o laskavost.

Jsem studentkou Univerzity Hradec Králové, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ve své diplomové práci se zabývám porovnáním sebepojetí žáků s diagnózou SPU a bez diagnózy. Součástí mé diplomové práce je i dotazník vlastní tvorby, určený pro rodiče žáků se specifickými poruchami učení, který má zjistit míru poskytnutých informací o SPU a Vašem subjektivním vnímání této poruchy u Vašeho dítěte. Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou publikovány jen v mé diplomové práci. Pokud byste chtěli být informováni o výsledcích průzkumu, uvádím svoji emailovou adresu, na kterou mě můžete kontaktovat. Vyplnění Vám zabere jen pár minut. U otázek, kde není napsáno jinak, prosím, zvolte jednu odpověď.

Velice Vám děkuji za Váš čas a Vaši ochotu,

Lenka Králíčková

Al. Jiráska 583

Nový Bydžov

504 01

Email: lenkakralickova1994@seznam.cz

- 1) Mé dítě chodí do:
 - a) 3. třídy
 - b) 4. třídy
 - c) 5. třídy
- 2) O diagnóze SPU vím hodně informací.
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne

- 3) Informace jsem se dozvěděl/a z/od: (odpovězte, pokud jste v 1. otázce zvolil(a) odpověď a)/b))
- a) Důvěryhodného zdroje na internetu
 - b) Odborné literatury
 - c) Pedagogického pracovníka školy, do které mé dítě dochází
 - d) Zaměstnance PPP nebo SPC, kde mé dítě bylo vyšetřeno
 - e) Jiné – uveďte
- 4) Poruchu učení má mé dítě stanovenou:
- a) Několik měsíců
 - b) Jeden rok
 - c) Dva roky
- 5) Jak tuto poruchu vnímám: (možno zvolit více odpovědí)
- a) Došlo ke zklidnění
 - b) Víme, jak se jinak učit
 - c) Jsme rádi za toleranci ve škole
- 6) Jak mé dítě vnímá svou poruchu: (možno zvolit více odpovědí)
- a) Zklidnilo se
 - b) Těší se do školy
 - c) Pomáhá mu Předmět speciálně pedagogické péče
 - d) Je mu to jedno
- 7) Uveďte konkrétní podporu ze strany školy:
- a)
 - b)
 - c)
 - d)
- 8) Nabízená opatření mi vyhovují:
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
 - d) Uvítal/a bych změnu: (uveďte)
-

9) Domáci přípravě se svým dítětem se věnuji denně:

- a) 20 minut
- b) Půl hodiny
- c) 1 hodinu
- d) Více než hodinu
- e) Nevěnuji se každý den

Děkuji Vám za ochotu.

Lenka Králíčková