

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky



**Sebepojetí jedince se specifickými
poruchami učení v období adolescence**

**The self-concept of adolescent individuals with specific learning
disabilities**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Obor: Speciální pedagogika

Autorka: Bc. Veronika Matějková

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

PRAHA 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 3. 4. 2011

.....

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Ivě Strnadové, Ph.D. za to, že mi pomohla objevit fenomén sebepojetí u žáků se specifickými poruchami učení. Děkuji PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za pomoc při dokončování mé bakalářské práce.

Zvláštní poděkování patří Doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc. za konzultace k metodologickému šetření.

Děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumné sondy.

Anotace

Sebepojetí jedince se specifickými poruchami učení v období adolescence

Cílem mé bakalářské práce je získání vhledu do problematiky sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení v období adolescence. Na základě prostudované odborné literatury vymezuji v bakalářské práci základní pojmy: specifické poruchy učení a sebepojetí. Práce má charakter přehledové studie, která se zaměřuje na jedince se specifickými poruchami učení. Dále zkoumá projevy specifických poruch učení a jejich vliv na sebepojetí jedinců v období adolescence. Následně uskutečňuji výzkumnou sondu. Vzorek respondentů se skládá z tří chlapců a dvou dívek. Všichni respondenti jsou v období adolescence a byly u nich diagnostikovány specifické poruchy učení. V závěru práce formuluji doporučení o nutnosti dalšího výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, sebepojetí jedince, adolescentní období

Abstract

The self-concept of adolescent individuals with specific learning disabilities

The aim of the bachelor's thesis is to be involved in self-concept of adolescent individuals with specific learning disabilities. According to the literature studied, the main terms specific learning disabilities and self-concept are defined. The thesis has the form of a survey study focused on the individuals with specific learning disabilities. It examines the symptoms of specific learning disabilities and the impact on self-concept of adolescent individuals. Furthermore, a survey is conducted on a sample of three boys and two girls. All the respondents are adolescent and diagnosed with the specific learning disabilities. Finally, the necessity of further research in this area is suggested.

Key words

Specific learning disabilities, self-concept, adolescent

Obsah

Úvod.....	6
1. Teoretická východiska a základní informace o specifických poruchách učení	8
1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení.....	8
1.1.1 Odlišení specifických poruch učení od jiného postižení	10
1.2 Etiologie specifických poruch učení	10
1.3 Nejčastější druhy specifických poruch učení v českém prostředí.....	13
1.4 Školská opatření pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	16
1.4.1 Individuální vzdělávací plán.....	16
1.4.2 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení	18
2. Uvedení do problematiky sebepojetí jedince	19
2.1 Vymezení pojmu sebepojetí	19
2.2 Vlivy působící na utváření sebepojetí jedince.....	22
2.2.1 Vnitřní vlivy působící na utváření sebepojetí.....	22
2.2.2 Vnější vlivy působící na utváření sebepojetí.....	24
2.3 Adolescence jako vrchol pro utváření sebepojetí.....	31
2.3.1 Sebehodnocení.....	33
2.3.2 Sebeúcta, sebedůvěra a sebevědomí	34
2.3.3 Seberegulace	35
2.3.4 Sebeakceptace a sebeláska.....	36
3. Projevy specifických poruch učení a jejich vliv na sebepojetí jedince	38
3.1 První stupeň ZŠ	38
3.2 Druhý stupeň ZŠ.....	39
3.3 Adolescenti po ukončení základní školy	40
4. Zkoumaná sebepojetí jedinců se specifickými poruchami učení.....	42
4.1 Výzkumy sebepojetí jedinců se specifickými poruchami učení.....	42
4.2 Výzkumná sonda k adolescentům se specifickými poruchami učení	43
4.2.1 Shrnutí výzkumné sondy	48
Závěr.....	50
Použité zdroje	52
Příloha	58

Úvod

Pojem „Specifické poruchy učení“ (SPU) je v posledních letech hodně popisován a diskutován, především z pohledu přístupu k těmto jedincům ve škole. Odborná literatura, stejně tak jako právní normy, nabízí těmto jedincům různé plány a metody, jak s SPU pracovat. V dnešní výkonově orientované době se ovšem podle mého názoru přehnaně soustředujeme na výsledky činností či situací a méně již klademe důraz na samotný proces - v tomto případě proces utváření osobnosti. Pozitivní vnímání vlastní osobnosti, neboli pozitivní sebepojetí, je přitom jednou z nejvýraznějších potřeb člověka (Maslow, in Fontana 1997) a od ní se odvíjí úspěšnost v činnostech či situacích.

Od poloviny minulého století se téma SPU dostává do provedení pedagogických i psychologických výzkumů a zaujímá místo i v odborné literatuře. V České republice se tématu sebepojetí u jedinců s SPU věnovaly především Klégrová (1999) a Kocurová (2002), jejichž výzkumy poukázaly na snížené sebepojetí žáků s SPU a problémy především v sociální a emoční oblasti. Právem jsou tito jedinci označováni jako sociálně riziková skupina (Kocurová, 2002; Zelinková, 2003), jejímž problému, především ve zdravém postoji ke své osobě, bychom se dle mého názoru měli více věnovat.

Cílem práce je přiblížit problematiku sebepojetí u jedinců s SPU v období adolescence. Zmapovat dosavadní poznatky v oblasti sebepojetí u jedinců s SPU. Tyto poznatky utřídit a obohatit je o vlastní zjištění z výzkumné sondy.

První kapitola přibližuje teoretická východiska a základní informace o SPU. Nejde o komplexní zmapování problematiky SPU, ale s ohledem na zaměření bakalářské práce půjde spíše o vymezení základních pojmů, druhů a etiologie SPU s ohledem na legislativní zasazení této problematiky.

Ve druhé kapitole se zaměřím na téma sebepojetí jako důležité složky při utváření osobnosti jedince. Psychologie je ve vymezení pojmu sebepojetí stále nejednotná, nebudu však zmiňovat rozdílné teoretické přístupy jednotlivých psychologických škol a budu se soustředit především na pojetí daného tématu českými autory. Záměrem je zdůraznění faktorů působících na utváření sebepojetí jedince od početí až do období adolescence. Jako velmi hodnotnou spatřuji orientaci na období adolescence, ve kterém právě sebepojetí vrcholí (Říčan, 1990).

Třetí kapitola se zabývá projevy SPU a jejich vlivu na sebepojetí jedince. Mapuje projevy SPU v období I. stupně základní školy (ZŠ), II. stupně ZŠ a období po ukončení ZŠ. V každém z těchto období se snažím zviditelnit jejich jedinečný dopad na sebepojetí jedince.

Čtvrtá kapitola přináší především praktické poznatky. V první části shrnuji dosavadní výzkumy sebepojetí u jedinců s SPU převážně u nás. Ve druhé části provádím výzkumnou sondu k manifestovanému sebepojetí adolescentů s SPU, interpretuji a zhodnotím výsledky.

1. Teoretická východiska a základní informace o specifických poruchách učení

Co to specifické poruchy učení jsou? Jak vznikají? S čím se nejčastěji zaměňují? Mají trvalé působení na člověka nebo se od určitého věku ztrácejí?

1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Ve starší literatuře se můžeme setkat s označením „specifické vývojové poruchy učení“, a nenechme se tím zmást, jak uvádí Kocurová, „v současnosti se slovo vývojové většinou vypouští a poruchy nazýváme specifické poruchy učení“ (Kocurová, 2002, s. 97).

SPU v sobě zahrnují celou škálu vývojových obtíží, proto existuje mnoho definic specifických poruch učení. Některé jsou více praktické, jiné medicínské a další více psychologické. Nejednotnost těchto definic někdy způsobuje problémy s chápáním skutečného počtu jedinců, kteří jimi trpí.

Úřad pro výchovu USA vydal v roce 1976 definici, která říká, že SPU jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. „Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat“ (Kaprová, 1997, s. 18). Zahrnují stavy jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.

V roce 1980 byla skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti přijata definice: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Kaprová, 1997, s. 18).

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

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

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

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

V terminologickém vymezení bývá mezinárodní nejednotnost, záleží tedy na zdroji literatury, který používáme (viz MKN-10 výše). Pokorná uvádí, že „*roztříštěnost terminologie lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku,*

¹ F81. : Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In *MKN-10 I. díl Tabelární část* [online]. ÚZIS ČR : [s.n.], 2008 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>. ISBN 978-80-904259-0-3.

jednak že výzkum specifických poruch učení souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o která se jednotliví autoři opírají" (Pokorná, 1997, s. 54-55).

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

1.1.1 Odlišení specifických poruch učení od jiného postižení

SPU bývají často zaměňovány s jinými obtížemi, které ovšem pramení z jiných oslabení jedince (např. u jedince se sníženou mentální schopností nelze mluvit zároveň o diagnóze SPU, protože jeho obtíže při zvládnání školních dovedností vyplývají primárně z důsledku nižších rozumových schopností). K odlišení SPU od jiného postižení upozorňuje Zelinková (2003) na dvě adjektiva, která se k poruchám učení přidávají a pomohou nám při orientaci v tématu:

- **Adjektivum „specifické“** odděluje tuto skupinu poruch od tzv. „nespecifických poruch učení,“ které mohou být například důsledkem snížených mentálních schopností žáka, neurotických či úzkostných stavů souvisejících s obavami ze školní docházky, nebo důsledkem nedostatečně podnětného prostředí apod. Tyto „nespecifické“ poruchy učení se někdy označují také za „nepravé“ nebo „pseudo“ poruchy učení.
- **Adjektivum „vývojové“** poukazuje na poruchu projevující se na určitém stupni vývoje. Proto zde můžeme tvrdit, že s určitostí lze odhalit specifickou poruchu učení až po vstupu dítěte do školy.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Specifickým poruchám učení bylo v minulém století věnováno množství výzkumů, které se z různých hledisek a různých teoretických koncepcí zabývaly příčinami vzniku SPU (Zelinková, 2003).

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

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

Podívejme se na příčiny SPU ze dvou hledisek, a to jako na vnitřní (biologické) a vnější (ovlivněny prostředím).

Vnitřní příčiny

❖ Odchylky ve struktuře i funkci mozku

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

❖ Netypická lateralita ovlivňující osvojování dovedností číst, psát a počítat

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

❖ Dědičné dispozice

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

❖ Deficity paměti

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

❖ Deficity na úrovni senzoričkého vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností

Specifická porucha učení může být i důsledkem narušení zrakového, sluchového, hmatového a kinestetického vnímání. V některých případech se může projevit neschopnost integrovat (spojovat) smyslové či pohybové podněty do jednoho vjemu, což je především jednou z nejdůležitějších schopností nutnou pro zvládnutí základních školních dovedností.

❖ Deficity na úrovni motoriky

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

❖ Deficity na úrovni narušení jazykových schopností

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

❖ Narušení očních pohybů

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

Vnější příčiny

❖ Školní vlivy

Ke vzniku SPU přispívají ve školním prostředí nejvíce vlivy, které zahrnují nesoulad mezi výukovým stylem učitele a učebním stylem žáka, dále například školní fobie, nepřiměřené nároky na základní školní dovednosti ze strany učitele či poruchy adaptace.

❖ Rodinné vlivy

To, jaký členové rodiny zaujmou postoj vůči případným projevům specifických poruch učení, je významným faktorem působícím na potlačení či naopak posílení vnitřních dispozic. Roli zde také hraje zkušenost rodičů s podobnými obtížemi v příbuzenstvu, nároky na školní přípravu či na dosahování co nejlepších výsledků apod. Vnější příčinou může být i míra příležitosti, se kterou se jedinec může setkávat s kulturními a jazykovými specifiky své země a dostatečné, stimulační sociální podmínky zprostředkované rodinou.

Většina specifických poruch učení vzniká na základě kombinace příčin přímých a nepřímých. Pokud působí jen některé z přímých příčin, nejedná se o skutečné, tzv. pravé specifické poruchy učení. V takovém případě můžeme hovořit o tzv. nepravých (pseudo-) poruchách učení.

Avšak kterákoli z výše uvedených příčin může být u každého jedince přítomna, aniž by se z ní vytvořila specifická porucha učení. Neznamená to tedy, že by např. dítě s drobným mozkovým poškozením nutně muselo mít také specifickou poruchu učení. Taktéž neplatí opačné pravidlo, že by dítě s poruchou učení muselo mít vždy např. poruchy paměti.

1.3 Nejčastější druhy specifických poruch učení v českém prostředí

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

❖ **Dyslexie**

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

Výskyt dyslexie:

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

Poruchy jednotlivých psychických funkcí:

1. Poruchy zpracování fonologické informace – tzv. fonemické vědomí = pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek, takzvaných fonémů, které mají nějaký význam
2. Poruchy zpracování ortografické informace
3. Poruchy vývoje řeči – problémy s plynulým pojmenováním písmen, slabik, slov
4. Porucha smyslu pro rytmus – odlišení dílčích celků, délky hlásek, apod.
5. Porucha motorické koordinace – koordinace očních pohybů, motoriky mluvidel
6. Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí – porucha laterality, porucha fonémů a grafémů (obtížné spojení vizuální podoby písmene a znění příslušné hlásky)

❖ **Dysgrafie**

Porucha psaní, kdy je při obvyklém časovém úseku dětský písemný projev grafomotoricky nepřesný. Dítě není schopno správně napodobit tvary písmen, vynechává některé detaily nebo špatně spojuje jednotlivá písmena (písmo pak

vypadá neupraveně a občas je i hůře čitelné), dítě může psát také v pravolevém směru nebo nedostatečně či příliš silně tlačit na psací pomůcky apod.

❖ **Dysortografie**

Specifická porucha pravopisu, postižení jazykových schopností. Můžeme ji zařadit do kategorie specifických poruch jazyka a řeči, v tomto případě psané. „*Dysortografii lze definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení*“ (Vágnerová, 2005, s. 76). Narušením převodu sluchového kódu do kódu grafomotorického a vizuálního mívá dítě problémy s porozuměním, aplikací gramatických pravidel, tvarosloví, syntaxí apod. Dysortografie se také projevuje častým zaměňováním nebo vynecháváním písmen či v těžkopádných formulacích, které bývají často zjednodušené. Často se porucha objeví při vysoké chybovosti v psaní diktátu.

Výskyt dysgrafie a dysortografie:

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

❖ **Dyskalkulie**

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

Výskyt dyskalkulie:

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

1.4 Školská opatření pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Pokud chceme lépe porozumět životu adolescenta v dnešní škole, musíme se podívat také na některá legislativní vymezení, která práva žáků s SPU ustanovují.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. Školský zákon, paragraf šestnáct dělí děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami do tří kategorií dle znevýhodnění. V první kategorii jsou osoby se zdravotním znevýhodněním (do této kategorie spadají právě vývojové poruchy učení), ve druhé osoby se zdravotním znevýhodněním a ve třetí osoby se sociálním znevýhodněním. Tito děti, žáci a studenti mají „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám...mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou“². Podrobnější zaměření na děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami přináší Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Žák s SPU má právo na úpravu zkoušek (např. získání větší časové dotace při testu), při nezbytně nutných případech může být žák se souhlasem ředitele z daného předmětu dokonce osvobozen (např. z druhého cizího jazyka), a také na Individuální vzdělávací plán (IVP).

1.4.1 Individuální vzdělávací plán

Žák s SPU má právo na vypracování IVP, který obsahuje i konkrétní postupy pro nápravu SPU. Náprava SPU není přímo naším tématem, ale považuji za cenné zmínit skutečnost, že SPU jdou do určité míry „napravit“ (reedukovat), či

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

kompensovat jinými mechanismy, ovšem nikdy je nelze zcela vyléčit (Krejčová, 2005).

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

Význam IVP podle Zelinkové (2001):

- a) umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky, je to pomůcka k lepšímu využití žakových předpokladů
- b) umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, které ono dosahuje, individuální vyučování a hodnocení
- c) zapojuje i rodiče, stávají se spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte
- d) aktivní účast žáka mění jeho roli, přebírá odpovědnost za výsledky reedukace

Strategie tvorby IVP u nás

Naštěstí neexistuje optimální struktura IVP, tudíž nám umožňuje reagovat na případné změny.

Zahrnuje v sobě 2 roviny: obsah vzdělávání a určení metod a postupů.

Principy, podle nichž je IVP tvořen:

- vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP, SPC)
- vychází z pedagogické diagnostiky učitele
- respektuje závěry se žákem a s rodiči
- je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje
- vypracovává jej vyučující daného předmětu
- cíle vzdálené (přechod na II. stupeň, ukončení školní docházky,...)
- cíle dlouhodobé (co by se měl žák naučit v daném ročníku)
- cíle krátkodobé (co by měl zvládnout v nejbližší době, okamžité výsledky)
- respektování individuálních potřeb dítěte

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

1.4.2 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení

Hodnocení vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP), na jehož základě si od roku 2007 tvoří školy samy svůj vlastní školní vzdělávací program. Možnosti hodnocení žáků jsou následovné: klasifikací, slovně nebo stanovením kritérií. Klasifikací rozumějme známkování, slovní hodnocení by se mělo blížit zpětné vazbě od učitele žákovi a kritériální hodnocení chápeme jako hodnocení na základě předem stanovených kritérií. Česká školní inspekce vytvořila dokument *Hodnocení kvality základního vzdělávání - pomůcka pro vlastní hodnocení škol*, kde si stanovila klíčové kompetence z RVP základního vzdělávání (ZV) jako kritéria hodnocení a nabízí o nich propracovanou studii, kterou každoročně aktualizuje.³ I Novák a Slavík (1998) se věnují kritériálnímu hodnocení a jeho přínos spatřují právě u dětí s SPU. Podle nich kritériální hodnocení nabízí u žáků s SPU:

- vyzdvižení složek žákova výkonu, které jsou v praxi známku opomíjeny (př. snaha)
- vyšší možnost uplatnit individuální vztahové normy, které zmiňuje RVP
- respektování žakových specifíků, ne jen shrnutí žakových znalostí v rámci klasifikace

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

³ Česká školní inspekce [online]. 2009 [cit. 2011-04-01]. Kritéria hodnocení. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/kriteria-hodnoceni>>.

2. Uvedení do problematiky sebepojetí jedince

Co si máme představit pod pojmem sebepojetí jedince? Jak se sebepojetí utváří a jací činitelé ho ovlivňují? Proč se při zkoumání sebepojetí vůbec zabývat adolescencí?

2.1 Vymezení pojmu sebepojetí

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

A jak byl pojem sebepojetí nahlížen českými autory? Zaměříme se především na sebepojetí žákovské, či studentské.

Již v roce 1973 představuje Helus sebepojetí (sebepoznání) jako složku osobnosti s kognitivním aspektem vztahu člověka k sobě samému. Dalšími aspekty osobnosti spatřuje jako emocionální (citový), zakládající sebeúctu (sebelásku, sebecit) a volní, zakládající seberealizační či seberozvíjející tendenci. Později na jiném místě připojuje Helus (1990) ještě aspekt hodnotící (vztah reálného Já a ideálního Já člověka), který zakládá sebehodnocení. Zmiňuje, že „cit člověka k sobě samému a sebeutváření člověka zpravidla závisí na tom, jako kdo (resp. co) se poznává a uvědomuje“ (Helus, 1973, s. 217). Proto větší důraz pokládá na strukturu sebepojetí, která se skládá z částí: 1) Vlastní tělo, 2) Já jako subjekt norem, hodnot a přesvědčení, popřípadě jako nositel určitých vlastností a zdroj určitého jednání, 3) Já jako subjekt ve svém společensko-kulturním systému, 4) Vlastnické já, neboli

vztahování se k určitým hmotným věcem, 5) Aspirativní Já, nebo také ideální sebepojetí. Tyto složky sebepojetí jsou hodnoceny v různém smyslu a různé míře – hovoříme o „hierarchizované struktuře sebepojetí“, které se podílí na individualitě jedince. Aktuálně mluví Helus (2009) o sebepojetí jako o označení pro „*vědomí sebe samého, založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech*“ (s. 254).

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

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

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

Macek vychází ze sociálně-kognitivní teorie, která rozděluje Já na: 1) subjekt poznání, definovaný jako pozorovatel, činitel duševního života, 2) objekt poznání a hodnocení sebe, definované jako sebepojetí (Blatný, 2003). Uvažuje o sebepojetí jako „*o základní kognitivní struktuře, v jejímž rámci se manifestují jednak důležité*

vlastnosti, charakteristiky a role dotyčné osoby a také její sociální a interpersonální vztahový rámec, ve kterém se tyto tzv. jáské reprezentace utvářejí.“ (Macek, 2004, s. 347). Jde o souhrn všech aspektů sebereflexe jedince, jež jsou deklaratorní (mají kognitivní hodnotu o objektu).

Zatím nejaktuálnější vymezení nabízí Vágnerová (2010), která interpretuje identitu „*jako prožívání a uvědomování sebe sama, své kontinuity a jedinečnosti, odlišnosti od ostatních, tj. vědomí toho ‚kdo jsem‘. Sebepojetí má více popisný a hodnotící charakter, představuje poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje*“ (s. 298). Dále dělí sebepojetí, resp. identitu člověka do částí: 1) Tělesná identita, 2) Psychická identita, 3) Sociální identita. Strukturu pojetí podle ní tvoří: I. Sebehodnocení (ocenění vlastních kompetencí a kvalit ve vztahu k sobě samému), II. Sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta (zahrnuje i emoční vztah k sobě samému), III. Sebeakceptace (globální citový vztah k sobě samému) a sebeláska (důvěra ve vlastní prožitky a projevy chování), IV. Seberegulace (monitoring sebe sama a kontrola správného chování pro dosahování cílů).

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

Z výše zmíněných konstruktů sebepojetí vidíme, že je to velmi podstatná složka osobnosti, která popisuje a hodnotí to, jak se člověk vnímá, co si o sobě myslí a jak se posuzuje. Při vymezování složek sebepojetí a jejího vztahu k identitě se v rámci této práce budeme držet především struktury sebepojetí dle Vágnerové (viz výše).

2.2 Vlivy působící na utváření sebepojetí jedince

Sebepojetí jako konstrukt převážně sociální, prezentuje dnes již většina autorů (Helus, 2009, Vágnerová, 2010). Nebylo tomu tak ovšem vždy. Utváření sebepojetí je úzce spjato s vývojem osobnosti a na teorie o vývoji osobnosti se v lidské historii často kladly odlišné důrazy. Na jedné straně pólu stály teorie empiristické, které vidí jako hlavní zdroj formování osobnosti zkušenost (vnější vlivy), naopak podle senzualistických teorií je zdroj formování osobnosti již nastaven ve smyslech (vnitřní faktory). Současné přístupy připouštějí podíl obou faktorů na utváření osobnosti, i když v různé míře. Osobnost je tedy výsledkem interakce genetických dispozic a vnějších faktorů (prostředí). Při zkoumání osobnosti řešíme jejich vzájemný vztah a výsledek jejich interakce. A jak je to s naším sebepojetím? Do jaké míry je převážně sociálním konstruktem a jakou měrou se na něm podílejí biologické předpoklady či psychické nastavení osobnosti?

2.2.1 Vnitřní vlivy působící na utváření sebepojetí

V souvislosti s utvářením sebepojetí vstupují do „hry“ i některé vnitřní vlivy, jejichž vliv bývá často opomíjen. Proč se jimi tedy zabývat? Vycházejme z předpokladu, kdy sebepojetí úzce souvisí se sebereflexí, mohli bychom dokonce říci, že ze sebereflexe (reflexe vlastní osobnosti) sebepojetí vychází. K reflektování vlastní osobnosti z hlediska vnitřních kvalit osobnosti musíme brát v úvahu její biologické a psychické danosti. Zkusme si představit rozdílnost v sebepojetí, jaké může mít člověk, který je temperamentem „vyhraněný“ cholerik, a v protikladu k němu například sebepojetí „čistého“ flegmatika. V předchozím příkladu můžeme „cítit“ rozdílnost vnitřního nastavení člověka, které ovlivňuje jeho osobnost a tím i sebepojetí. Ale abychom nezůstali jen u pocitů, pojďme se nejprve podívat na osobnost a její vnitřní danosti.

2.2.1.1 Biologické a psychické danosti osobnosti

Již od početí získáváme jedinečný biologický základ osobnosti, který tvoří mozkové funkce, a ty určují emoční prožívání a reagování (tedy vlastnosti temperamentu), způsob zpracování různých informací, hodnocení aktuální situace a chování. *„Není pochyb o tom, že základ osobnosti je daný geneticky a je závislý na anatomii a fyziologii mozku, ale přímou souvislost mezi určitými mozkovými strukturami a jednotlivými osobnostními dispozicemi se zatím vymezit nepodařilo“*

(Vágnerová, 2010, s. 15). Při zkoumání lidské osobnosti usuzujeme na její dílčí aspekty, kterými jsou např. osobnostní vlastnosti či dispozice, které považujeme za obecnější tendence k určitému způsobu reagování. Mají stabilní a konzistentní charakter a jde tedy o trvalejší dispozice. *„Osobnostní dispozice lze chápat jako předpoklady k rozvoji určitých strategií nezbytných k přizpůsobení daným životním podmínkám a společenským požadavkům“* (Vágnerová, 2010, s. 16). Jak dále upozorňuje Vágnerová (2010): *„Vymezení bazálních osobnostních charakteristik je důležité nejenom pro posuzování jiných lidí, ale i ve vztahu k sebepojetí, jejich prostřednictvím lze definovat i sebe sama“*, a zároveň jsou v základních vlastnostech *„zahrnuty různé dílčí vlastnosti, jejichž vliv na prožívání, uvažování a chování může být rozdílný“* (s. 13).

Konkrétně můžeme mluvit například o schopnostech osobnosti, které jsou vrozené ve formě vloh, nadání nebo talentu. Schopnosti slouží člověku jako základní a nezbytné předpoklady k orientaci v situacích, kdy *„je jedinec vystavěn nárokům podat výkon; zvládnout, co je mu uloženo nebo co si on sám vytkl jako svůj cíl“* (Helus, 2009, s. 128). Další vrozenou dispozicí je například inteligence, tedy pojem obecně označující schopnost orientovat se v nových situacích, řešit nové úkoly, naučit se novým věcem (Helus, 2009, Ruisel, 2000). Inteligence je v dnešní době především díky výzkumům Gardnera (in Helus, 2009) vnímána jako multiprvková, lze ji rozdělit na šest na sobě nezávislých inteligencí, situovaných v jiných mozkových centrech a rozvíjejících se na základě socializace určitého kulturního prostředí. Její prvky tedy jsou: inteligence jazyková (orientace v řečovém projevu druhých a způsobilost k vlastnímu řečovému projevu apod.), hudební inteligence (způsobilost vnímat a vyjadřovat rytmus a melodii, intonovat apod.), logicko-matematická inteligence (způsobilost chápat číselné a logické vztahy, operovat se symboly apod.), prostorová inteligence (způsobilost orientovat se v prostoru, řešit problémy částí a celku apod.), tělesně pohybová inteligence (koordinace vjemů a motorických činností apod.), personální inteligence (interpersonální: vyznat se v druhých lidech; intrapersonální: způsob orientovat se sám v sobě).

V neposlední řadě jde také o osobnostní vlastnost, která se vztahuje jak k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) prožívání, tak i k síle vzrušivosti oproti útlumu a jejich vzájemnému vztahu, nazývanou temperament (Helus, 2009). Typy temperamentu vymezil již řecký lékař Hippokrat a dodnes používáme jeho rozdělení

na choleriky (rychlá výbušnost s krátkým trváním), sangviniky (optimistické citové ladění, dynamika v jednání), flegmatiky (klidný, rozvážený, spolehlivý), melancholiky (sklony k pesimismu, působí bezradně). Málokdo je např. vyhraněný melancholik, ale většina lidí se pohybuje na určitých škálách, které tyto typy zastupují. Temperament jako vrozenou vlastnost nelze nějak zásadně změnit, ale můžeme se snažit ji kultivovat.

Vedle trvalých vlastností osobnosti musíme zmínit také průběh psychického vývoje, který přímo „závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí“ (Vágnerová, 2008, s. 12). Aby k takovému vývoji mohlo vůbec dojít, musí na základě vrozených biologických automatismů tělo (společně s jeho orgány) dozrát, tedy stát se schopným realizovat svoje funkce, což se děje v návaznosti na zrání centrální nervové soustavy. Stává se, že k aktivizaci dosud skrytých dispozic dojde např. v období dospívání, kdy začínají fungovat geny stimulující hormonální dozrávání, které ovlivňuje i rozvoj psychických vlastností (Vágnerová, 2010).

2.2.2 Vnější vlivy působící na utváření sebepojetí

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

2.2.2.1 Počátky utváření sebepojetí v rodině

Raná zkušenost dítěte významným způsobem ovlivňuje rozvoj sociálně zaměřených vlastností. V poslední době se mluví o rané zkušenosti již v období prenatálním, kdy dítě po dvanácti týdnech růstu začíná reagovat na podněty z venku, a je schopno nejjednodušších forem učení. Po porodu mluvíme o ranné zkušenosti nejčastěji v rodině, v tzv. primárně referenční skupině (Helus, 1973), kterou může být např. i dětský domov (jde o osoby zastávající výchovné funkce vzhledem

k dítěti). Významné rané zkušenosti vyplývají především z charakteru vztahu matky a dítěte, na nějž upozorňovali např. S. Freud, E. Erikson a další. Konkrétně psychoanalytik Erikson se snažil vymezit stádia vývoje osobnosti člověka, podle vlivů prostředí (sociálního, interpersonálního chování), které dává člověku úkoly, výzvy i nebezpečí, jež musí v tom daném stádiu zvládnout, aby mohl svůj vývoj uskutečňovat dál. Pro nás jsou nyní důležitá první tři období (Erikson, 1996):

1. Kojenecký věk (0 - 1 rok)

Prvním sociálním výkonem dítěte označuje Erikson zvládnutí pocitu nadměrné úzkosti či hněvu při situaci, kdy je od matky separováno (symbiotická fáze dítěte a matky končí kolem 6. měsíce věku dítěte). Znakem zvládnutí tohoto období by měl být nabytý pocit důvěry - matka se za čas zase vrátí, což podporuje pocit spolehnutí se na „svět“ jako bezpečný prostor, kterému můžeme důvěřovat.

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

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

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

2. Batolecí věk (1 – 3 roky)

V tomto období si již dítě uvědomuje vnější kontrolu jeho činností nejbližšími lidmi v jeho okolí, je to období první emancipace, osamostatňování. Zásadní pro dítě je pocit ujištění, nebo také pocit přijetí, který mu dává možnost uvědomovat si sebe jako autonomní jednotku. Dítě se již nechápe jako součást matky, ale začíná si

uvědomovat své oddělení, dokáže vnímat sebe samo postupně i v prostoru a čase. „*Odlišit sebe sama od okolního prostředí je první nutný krok při utváření vztahu k sobě*“ (Výrost, Slaměník, 1997, s. 186). Na jedné straně potřeba emancipace batolete a na druhé straně potřeba stability může při špatných prvotních zkušenostech z pokusů o emancipaci vyvolat pocit studu, ztrátu sebedůvěry. Pocit studu, viny může mít dítě i v době činnosti něčeho zakázaného. Erikson upozorňuje na míru, která existuje ve vymezení „*hranice pro dítě i dospělého, pro kterou snáší požadavky pokládat sebe, své tělo a svá přání za zlá a hanebná a věřit v neomylnost těch, kteří takový soud vynášejí*“ (Erikson, 1996, s. 9). Pokud dítě toto období neprožije formou zkoušek fungování principů okolí, ale vyvine se u něj „předčasné svědomí“ a pocit pochybnosti o správnosti svých činů, může to do dospělosti přenést pocity až paranoidních obav z věcí, které nemáme pod kontrolou. Také Helus (1973) mluví o nebezpečí podmiňování přijetí dítěte podle nějakých striktních kritérií (očekávání), ve kterých se dítě neumí ještě vyznat. Sociální učení na základě kladného zpevňování žádoucích projevů jedince odměnami a záporného zpevňování nežádoucích projevů tresty, má v tomto raném dětském období jistě své nezastupitelné místo. Pro rozvoj zdravého pocitu autonomie dítěte bychom měli reflektovat jeho činnost srozumitelnými odměnami a tresty, motivovat ho k žádoucím činnostem spíše, než se orientovat na trestání činností nežádoucích. V tomto stádiu se také zakládá poměr lásky a nenávisti v přístupu ke světu. Pokud bude dítě pociťovat sebekontrolu a z ní pramenící pocit sebeúcty, lze předpokládat, že se tyto pocity stanou základnou pro trvalý pocit dobré vůle a hrdosti. Naopak, pokud dítě trpí ztrátou sebekontroly, má současně pocit nadměrné cizí kontroly, což plodí pochybnosti a pocity studu.

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

a sebeuchopování (např. batole „jakoby“ maminka a svou pozici promítá do panenky).

3. Období hry (3 – 6 let)

K již založené autonomii dítěte přibývá puzení k iniciativě, k plánování, podnikání a zdolávání úkolů s cílem být aktivní a v pohybu. Dítě na jednu stranu chce instinktivně dávat najevo svá privilegia, na odív svůj tělesný růst, soutěžit a být nejlepší ve vybrané činnosti, na druhou stranu v něm už ale také promlouvá část rodiče (superego), která podporuje větší sebevedení, sebezpozorování i sebetrestání dítěte za nežádoucí cíle a činy a vede ho k pocitu viny. Nastolení rovnováhy mezi iniciativou a pocitem viny vede k pocitu odpovědnosti. Rodič, který je pro dítě vzorem a dárcem norem, by neměl tyto svoje vymezené hranice ani sám překračovat, protože pokud dítě zpozoruje, že pro něj zakázanou věc rodič přestupuje, zakládá to v něm pocit podezřívavosti a vyhybavosti vůči normám a morálním tradicím, a to plodí nebezpečí pro jeho vlastní já a pro já jeho bližních (možné vyústění v nepřiměřeně tvrdé požadavky na dodržování pravidel nebo vyžadování těchto pravidel na ostatních). V tomto období dítě nejvíce samo sebe rychle a dychtivě motivuje do učení, roste u něj smysl sdílení závazků a je orientováno na výkon. Je *„schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo, je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům“* (Erikson, 1996, s. 11).

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

musí vyučující MŠ speciálně pracovat (rozvinout u něj respekt k potřebám druhých, reagovat adekvátně situaci apod.), aby mohlo postoupit do základní školy (ZŠ) a adaptovat se na tamní kolektiv (Vágnerová, 2008).

2.2.2.2 Vlivy ve školním věku

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erikson považuje ve školním období za stěženi tyto vlivy prostředí (1996):

4. Období školního věku (6 – 12 let)

Dítě je před vstupem do života nejprve „otestováno“ školním prostředím, kde se pokouší získat uznání vlastní osobnosti. Vyrábí nebo jinak také vytváří v sobě snaživost, která ho vede k produktivitě v situacích. Hranice jeho Já se posunují a zahrnují jeho nástroje a dovednosti. Erikson považuje toto stádium za sociálně nejdůležitější, protože „*snaživost znamená dělat věci po boku ostatních a spolu s nimi, vyvíjí se v této době první pocit dělby práce a rozličné příslušnosti*“ (s. 13). Snaživost je podporována motivací a úspěchem, naopak neúspěch a nedostatek odvahy plodí pocity méněcennosti a nedostačivosti, které mohou způsobit žákovu stažení se do izolace a jednání za pomoci naučených vzorců z předešlého vývojového období. Důležité je pro žáka vědomí pozice ve třídním kolektivu. Nastavuje se také sebehodnocení, zatím na bázi toho, „jak mě vidí ostatní“.

Vedle výše zmíněných vnějších činitelů (rodina, škola) se na utváření sebepojetí osobnosti podílí významně ještě další, třetí činitel, jímž je vrstevnická skupina. Ta působí na rozvoj jiných vlastností a dovedností, které „*jsou užitečné pro život v lidském společenství*“, dítě se s vrstevnickou skupinou „*postupně stále více ztotožňuje, rozvíjejí se zde symetrické vztahy, vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu, dítě se s nimi může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně*“ (Vágnerová, 2008, s. 267). S vrstevníky se dítě nesetkává jen ve škole, ale i v rámci kroužků a v přátelstvích, která navazuje mimo ni. Role vrstevníka, spolužáka,

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

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

2.3 Adolescence jako vrchol pro utváření sebepojetí

Jak jsme si ukázali v předchozích kapitolách, utváření sebepojetí je celoživotní proces, zakládající se již od útlého věku dítěte. Období adolescence má pro nás ovšem velký význam právě proto, že v tomto období utváření sebepojetí pomyslně vrcholí (Říčan, 1990). Termín adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět) a v českém jazyce se volně zaměňuje označením dospívající. Adolescence je podle anglosaského modelu období vymezována jako období 11–20 let života jedince. Dále ji můžeme rozdělit na časnou (11-13 let), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let). Macek (2003) upozorňuje na vzrůstající celosvětový trend této periodizace, i když v českých, převážně starších publikacích, se můžeme setkat ještě s vymezením části tohoto období jako s pubescencí (např. Helus, 2009), ovšem toto dělení má spíše biologickou povahu a poukazuje na pohlavní dozrávání a dosažení schopnosti jedince reprodukce, což pro naši práci není směrodatné.

I pro přiblížení tohoto vývojového stádia se přidržme výkladu Eriksona.

Období adolescence (11 - 20 let)

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

Mění se i způsob zpracování informací, zatímco dříve vyplývalo jejich sebepojetí především z konkrétních charakteristik, v adolescenci o sobě začínají uvažovat hypoteticky, přemýšlejí o tom, jací by mohli nebo měli být.

Mysl adolescenta přechází z dětského stádia morálky do dospělého stádia etiky. Hrozbou tohoto období je tzv. konfuze (zmatení, propletení) životních rolí, což znamená neschopnost orientovat se v rozmanitých požadavcích, které jsou na něj od okolí kladeny (od rodičů, kamarádů, učitelů apod.). Aby adolescent zvládl požadavky rolí na něj kladených, musí mít již dost pevně vybudované vnitřní principy a zásady své osobnosti.

Jak ilustruje Taxová (1987), v adolescenci „*se osobnost mladého člověka strukturuje a vyhraňuje jako celek i v jednotlivých složkách a vlastnostech*“ (s. 114). Tento proces se tvoří na základě vztahu jedince k vlastnímu já, které se pro něj stává hodnotou i problémem. Pokud se dříve spokojil s názory, postoji a hodnocením dospělých, nyní nastupuje čas, kdy potřebuje adolescent obhájit svoji osobnost před sebou samým a svými vrstevníky. Nadměrný zájem o vlastní já neboli *adolescenční egoismus* je pro toto období příznačný a přispívá k postupnému osamostatňování a nacházení vlastní identity.

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

Posledním kritériem je vědomí *jedinečnosti*, které osobnosti přináší pocit originality sebe sama, adolescent nachází a objevuje smysl naplnění svého života.

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

Na počátku adolescenčního období se člověk musí vyrovnat s fyzickými změnami svého těla (vzhled, síla, nové vlastnosti), které pozoruje i okolí a podrobuje ho srovnávání a zkoumání. Srovnáváním s jinými lidmi se adolescent snaží získat informace o sobě samém. Vedle fyzických změn dochází i ke změnám psychickým (emočním – dávají svým pocitům pojmenování a význam) a sociálním (identifikace se skupinou, navazování prvních partnerských vztahů). Všeobecně rozšířený názor, že důležitost vztahu k rodičům v průběhu adolescence klesá, a naopak posiluje vztah k vrstevníkům (kamarádům, přátelům, partnerům), není díky Durkinovým výzkumům (in Macek, 2004) z devadesátých let tak úplně pravdou. Spíše než konfrontačně je potřeba vnímat tyto dva typy vztahů komplementárně. Pro zdravé sebepojetí adolescenta ve vztahu k rodičům je stěžejní uznání jeho osobní hodnoty, autonomie a akceptace, zatímco ve vztahu k vrstevníkům jde adolescentům spíše o získání vlastní prestiže a hodnoty.

Pro porozumění celkovému sebepojetí adolescenta zkusme projít změny, ke kterým dochází v jednotlivých složkách sebepojetí.

2.3.1 Sebehodnocení

Jak jsme si již řekli, tělesná i psychická aktivita stoupá a k relativně samostatnému a objektivnímu sebehodnocení dochází v rámci svých vnějších projevů s reálnými výsledky, jinak řečeno svých výkonů. Sportovní výkony (fyzická zdatnost, obratnost), školní výkony (školní úspěšnost v určitých vyučovacích předmětech, intelektuální zdatnost, manuální zručnost apod.). Kritéria pro hodnocení výkonů udává částečně rodina, škola, vrstevnická skupina i obecně celá společnost. Zatímco v mladším věku byla pro žáka určující především kritéria školy,

v adolescenci se více orientuje na svoje vlastní kritéria (např. žák, který nemá výborné známky z matematiky se může považovat za dobrého matematika, díky jeho mimoškolním aktivitám v oblasti matematiky). „*Vliv vrstevníků na sebehodnocení se v průběhu dospívání prohlubuje, v rámci partnerských vztahů se rozvíjejí nové aspekty identity (téma gender, sexuální identita, pojetí sebe jako partnera či partnerky atd.)*“ (Macek, 2004, s. 346). K méně objektivnímu, avšak neméně důležitému sebehodnocení dochází v rámci sociálního srovnávání. Uspokojování či neuspokojování sociálních potřeb adolescenta přímo ovlivňuje jeho vztah k sobě samému.

Jedná se o potřebu respektování vlastní osoby (pozitivní ocenění neboli touha po uznání jeho osobnosti jako celku), kdy adolescent očekává zhodnocení i jeho dílčích zlepšení, ocenění jeho snahy, úsilí i vytrvalosti, nespokojí se jen se strohým konstatováním, že je v něčem dobrý. Objevuje se také potřeba pozitivního souhlasu, a to nejen s tím, co dělám, ale i s tím, kdo jsem, resp. s tím, kým se snažím ve společnosti být (sebestylizace, sebeideál, ideální Já). Další potřeba je hlavně u slabších jedinců (bez silných výkonů a nízkých pozitivních vlastností) problematická – jde o potřebu upoutat na sebe pozornost. Pokud se adolescentovi nedostane pozornosti prostřednictvím žádoucích způsobů, bude se snažit na sebe upozornit všelijak jinak, např. provokací, vymyšlením si, agresivitou (Macek, 2004).

Sebehodnocení ovlivňují již v této době samo zvolené vzory a ideály. Adolescent přijímá kritéria hodnocení od lidí, kterých si váží pro nějakou vlastnost či výkony, tito lidé se pro něj stávají autoritou. Hladké přijímání norem bývá také od referenčních skupin (s nimiž se adolescent ztotožňuje), ať už jsou to skupiny zájmové, vrstevnické či duchovní.

2.3.2 Sebeúcta, sebedůvěra a sebevědomí

Sebehodnocení neboli snaha uvědomit si a vyjádřit hodnotu vlastní osoby vede k sebeocenění. Sebeocenění v pozitivním případě zakládá budování sebeúcty. Sebeúcta říká, do jaké míry si jedinec sám sebe váží a jakou si přisuzuje hodnotu (Macek, 2004). Vyhledávání informací podporujících či udržujících vlastní sebeúctu vede k uspokojení potřeby sebeposílení (Blatný, 2003).

„*Poznání a určení míry vlastních schopností, stejně jako kvalita plněných úkolů vedou k sebedůvěře a sebejistotě, obojí pak ovlivňují potřeby i možnosti sebeuplatnění*“ (Taxová, 1987, s. 120). To, do jaké míry si jedinec důvěřuje,

se odráží i v hodnocení míry obtížnosti určité situace a její zvládnutelnosti. Nízká sebedůvěra se projevuje přeceňováním náročnosti situace a netroufáním si aspirovat na lepší pozici či prosazovat vlastní představy. (Sedláčková, 2009).

Souhrnně se pro výrazy sebehodnocení, sebeocenění, sebedůvěra i sebeuplatnění používá výraz sebevědomí. Sebevědomí je vědomí vlastní psychofyzické i sociální totožnosti, zajišťuje rovnováhu mezi vnějšími vlivy a vnitřním stavem osobnosti. Odráží vztah k sobě jako k hodnotě, z čehož ústí do přiměřeného, nadměrného či nízkého sebevědomí. Např. zdravé sebevědomí očekáváme u jedince, který je sociálně zralý, zná své schopnosti a možnosti, má reálné ambice, vytyčuje si přiměřené cíle a zodpovědně plní zvolené i zadané úkoly. Říčan (in Sedláčková, 2009) hovoří o rozdílu mezi reálným Já (aktuální sebepojetí jedince) a ideálním Já (realistické zvolení cíle a usilování o jeho naplňování), který představuje spokojenost jedince se sebou samým – pokud je rozdíl mezi reálným Já a ideálním Já velký, je zpravidla sebevědomí jedince nízké.

V adolescenci se sebevědomí teprve formuje, výkyvy nejsou ničím nenormálním. Je to nastartovaný kolotoč sebepotvrzování a znejišťování v interakci s novými zkušenostmi, úkoly a požadavky, jejichž zvládnutí se na míře sebevědomí odráží (např. přestup na střední školu, výběr zaměstnání).

2.3.3 Seberegulace

Seberegulací rozumíme souhrn strategií, které nám pomáhají lépe poznat, pochopit a ovládnout své chování i chování druhých. Zatímco v dětském věku bylo chování plně regulováno ze strany dospělých, s přibývajícím věkem se míra regulace přesouvá na jedince samotného. V adolescenci stoupá vývoj autoregulačních vlastností osobnosti, a tím i míra možnosti a meze sebekontroly zároveň se zodpovědností za vlastní jednání. V tomto období začíná mít jedinec již řadu privilegií (např. občanský průkaz), která vítá, ovšem často k nim nechce přijímat i zodpovědnost, která je s nimi neoddělitelně spjata. Adolescenti si uvědomují, že s každým důležitým výběrem možnosti se jim ostatní uzavřou, a tato definitivní volba není pro adolescenta přitažlivá. Oddalování odpovědnosti, setrvávání na „křižovatce“ experimentů se sociálními rolemi, vztahy, prožitky, hodnotami a smyslem nazýváme fází adolescenčního moratoria.

Adolescenční touha po sebeprosazování jako schopnosti vyjadřovat srozumitelně své názory začíná být regulována pocitem odpovědnosti za ně.

Také citlivost adolescenta se projevuje ve schopnosti regulovat svůj projev, naslouchat druhým a přijímat jejich argumentaci jako rovnocennou vlastním argumentům.

Podle Bandury (in Blatný, 2003) úspěch seberegulace závislí na informovaném, přesném a pravidelném sebezpozorování chování, které jedinec hodnotí v dimenzích: kvality, produktivity, originality, sociability, morálnosti a deviantnosti. Seberegulace je ovlivněna osobními standardy, tzv. normami, cíli či aspiracemi, kterými jedinec hodnotí své chování. Vedle osobních standardů seberegulaci ovlivňuje celkové osobní přesvědčení o vlastní schopnosti vyrovnat se s životními těžkostmi a výzvami, tzv. vědomí vlastní účinnosti.

2.3.4 Sebeakceptace a sebeláska

Celá adolescence je bojem o sebeakceptaci (sebe přijetí). Když se adolescent ptá „kdo jsem?“, automaticky do odpovědi zahrnuje i „kým bych chtěl být?“. Adolescence je obdobím vzorů, ke kterým směřujeme, ale zároveň objektivním uvědomování si vlastních hranic a možností. Sebeakceptace přichází jako vědomé přijetí vlastní osobnosti s jejími silnými i slabými stránkami (např. přijetí správnosti a smysluplnosti svých pocitů). Blatný (2003) doplňuje sebe přijetí ještě o hledisko sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnoty.

Sebeláska je podobného významu, i když její ohnisko pramení z přijetí sama sebe tak, jací v tu dobu jsme. Nevychází z hodnocení rozumu, ale odráží se v ní citový vztah jedince sám k sobě. Větší problém se sebeláskou mají podle výzkumů Petersena, Silbereisena a dalších (in Macek, 2004) dívky, které díky změnám, které adolescence přináší, pociťují spíše negativní pocity (růst hmotnosti, omezení v souvislosti s menstruací, vyšší kontrola ze strany rodičů), zatímco pro chlapce změny přinášejí většinou pozitivní pocity (růst svalové hmoty, síly, výkonu).

Sebeláska nás spojuje i se sociálním světem, vždyť bez lásky k sobě samým by neexistovala ani opravdová láska k ostatním (Bible, 1991, Fromm, 1996). Vyrovnat se s tím, „kdo jsem“ v podobě sebeakceptace a sebelásky, je pro adolescenta úkol, jenž ho spojuje s prahem dospělosti.

V průběhu adolescenčního období prochází jedinec řadou nejistot a nespokojeností, jeho sebezpojetí se mění, utváří a vrcholí. Základním vývojovým úkolem pro něj je tedy proces utváření osobnosti a sociální identity.

Na konci adolescence má sebepojetí jedince již znaky konzistence, diferenciacie, integrace a je méně ovládané aktuálními podněty (Říčan, 1990). Dle mého názoru právě tyto znaky sebepojetí pomáhají v následujících fázích života utvářet identitu jedince podle jeho jedinečných kritérií.

3. Projevy specifických poruch učení a jejich vliv na sebepojetí jedince

Jaké jsou zvláštnosti projevů SPU na různých vzdělávacích stupních? Jak tyto projevy ovlivňují sebepojetí jedince? Je sebepojetí jedinců s SPU odlišné od sebepojetí jejich vrstevníků? Objevuje se SPU i po ukončení ZŠ?

3.1 První stupeň ZŠ

Určitých drobných odlišností v projevech dítěte si můžeme všimnout již v MŠ, ovšem v tomto věku ještě nemůžeme mluvit o diagnóze SPU, protože ta se váže až ke zvládnutí situací ve školním prostředí. Diagnostika SPU se provádí s příchodem a adaptací žáka na školní prostředí, obvykle je prováděna ve druhé třídě ZŠ. (Zelinková, 2009 1)

Jde o komplikovaný obraz obtíží, které žákům znemožňují přiměřeně reagovat, rozumět pokynům a plnit běžné úkoly a ve škole sledovat instrukce učitele. Poruchy učení ovlivňují psychické procesy, které se vážou k oblasti lingvistických dovedností a projevují se poruchami psaní a pravopisu (dysgrafie a dysortografie), čtení (dyslexie), poruchami matematických schopností (dyskalkulie), vývojovými poruchami hudebních schopností (dysmuzie), poruchami kreslení (dyspinxie), sníženou schopností jemné motoriky - „nešikovnosti“ (dyspraxie). SPU souvisí s generalizovanými poruchami sekvenčního zpracování jazykových stimulů (rozlišování a porozumění řečovým podnětům, neschopnost sledovat instrukce v normálním tempu), potížemi v řečové produkci (vybavování slov, přesné vyjádření, tvoření jednotlivých hlásek, slov), potížemi ve vizuomotorické koordinaci (přepis a psaní textu) a často se připojuje i emocionální labilita (přecitlivělost, vzrušivost, poruchy pozornosti, impulzivita, poruchy chování), dále poruchy paměti, orientace v čase, prostoru, poruchy rytmických schopností atd. (Zelinková, 2003).

Tyto projevy jsou žákem i jeho spolužáky vnímány dle jejich hodnocení dospělými, v tomto případě zejména prostřednictvím jejich interpretace učitelem. Velmi důležitou roli hraje hodnocení míry zavinění obtíží samotným žákem, vliv jeho motivace a chtění, což je spjato s informovaností učitelů, ale i jejich osobnostními rysy (Vágnerová, 1997). Pokud se žákovi podaří naplnovat učitelova očekávání, bývá i jeho sebepojetí vysoké (Matějček, Vágnerová, 1992). Ve většině případů je ovšem dítěti s SPU „přířknuta“ role problémového žáka, což se negativně

odrazí i na jeho sebepojetí. Obtíže způsobené SPU doprovází řadu psychosociálních selhání, která mohou vyústit v různé problémy. Nejtěžší a nejčastější jsou emocionální problémy, jako je například úzkost související s permanentní frustrací ve škole. Časté jsou také deprese, které se projevují v tendenci k negativnímu sebepojetí, negativnímu vidění světa, negativnímu vidění své budoucnosti (Kocurová, 2002). Milzová (in Pokorná, 1997) uvádí výzkum, kde 74,4 % dětí s SPU mělo problémy v emocionální sféře, zatímco u dětí bez poruchy toto číslo bylo pouze 2,6 %. Jako příčina emocionálních problémů bývá často uváděna nízká úroveň sebevědomí dětí, jež plyne z postojů, které vůči dítěti zaujímá okolí. Dále se objevují poruchy chování jako například agresivita, záškoláctví, útěk do snění (Pokorná, 1997, Zelinková, 1999), ale také komunikační problémy (Kocurová, 2002).

3.2 Druhý stupeň ZŠ

Zatímco výkonové nedostatky na prvním stupni ZŠ vznikají jako součást primárního syndromu SPU, na druhém stupni začínají mít vliv i důsledky sekundárního syndromu SPU, jímž je stres způsobený žákovi jeho okolím v důsledku jeho odlišnosti (Kocurová, 2002). To konkrétně znamená, že pokud měl na prvním stupni ZŠ například žák s dyslexií potíže s písmeny a jejich skládáním, u stejného žáka na druhém stupni ZŠ už se tyto problémy se čtením a psaním projeví ve většině navštěvovaných předmětů. Ani vysoké rozumové schopnosti mnohdy nestačí kompenzovat poruchu, a tento žák tak zažívá opakované neúspěchy a selhání, která jsou manifestována před třídním kolektivem, což negativní emoce umocní. Jak uvádí Zelinková (Zelinková, 2010 2) nejhorší jsou pro žáka pocity méněcennosti a negativní psychické zážitky, zakoušené především na druhém stupni ZŠ.

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

posuzování vstupu či pozdržení v komunikaci apod.), organizací svého pracovního místa, přípravou do školy atd.

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

Dle výzkumů Blatného (2003) i Kocurové (2002) vykazují žáci s SPU maladaptivní chování ve vrstevnické skupině, což je u žáků s SPU způsobeno nepochopením pravidel v sociálních vztazích. Tento jev vede k odmítání žáků s SPU skupinou, a to až ve 30 % případů (Kocurová, 2002). Nepochopení a nesplnění požadavků společnosti snižuje sebejistotu a sebehodnocení žáka. Jak uvádí britská autorka Katherine Kindersley⁴, žáci s SPU nejsou okolím často respektováni a jejich názory nejsou přijaté či jsou ignorované, což vede k jejich nízkému sebevědomí.

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

3.3 Adolescenti po ukončení základní školy

Ukončením ZŠ jedinci s SPU obtíže nekončí. SPU „*provází ve většině případů člověka po celý život. Ačkoliv se naučí číst, přetrvávají drobné obtíže, které však mohou nabývat na závažnosti ve stresových situacích, v případě dlouhotrvajícího*

⁴ BARTLETT, D.; MOODY, S.; KYNDERSLEY, K. *Dyslexia in the workplace : An Introductory Guide* [online]. UK : Wiley-Blackwell, 2010 [cit. 2011-04-01]. Dostupné z WWW: <http://books.google.cz/books?id=kqfVXYwczFUC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=Katherine+Kindersley+self+esteem&source=bl&ots=Ncps9fy1rv&sig=Ge-LDpIvWBOTNTuif9hxBwkDKNU&hl=cs&ei=r6bmTO24C4qbOsCHqKwK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>.

vypětí“ (Zelinková, 2010 3). Pokud jedinec s SPU pokračuje na středních školách nebo na středních odborných učilištích, nadále se potýká s obtížemi v učení (psaní poznámek, formulace odpovědí jak ústně, tak písemně apod.), ovšem jako student může používat řadu kompenzačních pomůcek (např. notebook, kalkulačku), které mu situaci učiní schůdnější.

Vztahy ke skupině bývají již v tomto věku stabilizovány, postoje dospívajícího se odráží v hodnotách skupiny, jejíž nevlivnější členové ovlivňují i obraz sebepojetí jedince. „*Normy třídy mohou být nekompromisní a radikální, a mohou vést k odmítání či přehlížení nějak znevýhodněného spolužáka, zejména pokud nemá žádnou imponující vlastnost, která by mu umožnila udržet si přijatelné postavení*“ (Vágnerová, 2005, s. 257).

Obecně lze mluvit o přetrvávajících obtížích ve zvládnání životních situací, jako je například zapamatování si telefonních čísel, opisování čísel, zapamatování si zpráv, udržení sledu myšlenek při mluvení, naslouchání a psaní, zapamatování jmen, zapamatování si, kam jsem uložil/a věci (Zelinková, 2010 4).

Bartlett a Moody (2004)⁵ upozorňují na emocionální projevy SPU, jakými jsou například zmatek a neporozumění vlastní osobě, což se odráží v chaotickém chování a nejistotě ve svoje schopnosti - podle Bandury jsou zmíněné projevy nazývány jako vědomí vlastní účinnosti (in Blatný, 2003). Dalšími projevy jsou stud a vina (především za nedostačivost v určitých oblastech), nedostatek sebedůvěry, nízké sebevědomí (pramenící z přetrvávajícího pocitu selhání, který má své kořeny ve školním věku), frustrace a vztek (na sebe či okolí), úzkost, strach a panika (především z odhalení jejich obtíží okolím nebo z nových situací, kde by se mohly jejich obtíže projevit).

Pokud nastoupí jedinec s SPU do zaměstnání, projevy obtíží se u něj mohou objevovat více skrytě. Přetrvávat mohou např. problémy se sledováním ústních pokynů, telefonováním, plánováním činnosti apod. Na rozdíl od školních let si ovšem může vybírat činnosti zájmu, při kterých se nebude porucha přímo objevovat. „*Problémy s učením v dětství nemusí být překážkou úspěchu v dospělosti*“ (Selikowitz, 2000).

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

4. Zkoumaná sebepojetí jedinců se specifickými poruchami učení

Z jakého důvodu bývá sebepojetí jedinců s SPU nižší? Co vyplývá z dosud provedených výzkumů? Jak dopadla výzkumná sonda k adolescentům v českém prostředí začátkem roku 2011?

4.1 Výzkumy sebepojetí jedinců se specifickými poruchami učení

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

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

řadě samy sebe vnímají negativně - „*popisují se jako lehce unavitelné, smutnější, hůře přizpůsobivé, vznětlivé, méně výkonné, hloupé, postihované smůlou*“ (s. 3). Zajímavé výsledky přinesl také výzkum H. Žáčkové v 90. letech, která zkoumala emocionalitu dětí s dyslexií v integraci a ve specializovaných třídách. Výzkumem nezjistila statisticky významné rozdíly mezi úzkostností a školní integrovaností, ale potvrdila nižší úroveň sebepojetí dětí s dyslexií, která korelovala se školním prospěchem (in Kocurová, 2002). Školním sebepojetím u žáků s SPU v 7. ročníku speciální třídy se zabývala Klégrová (in Kucharská, 1999). Dotazníkem B-J.E.P.I. na měření úzkosti zaznamenala u dyslektiků zvýšenou úroveň neuroticismu. Dotazníkem SPAS zjistila významně snížení sebepojetí ve čtení, což snižuje celkový skór sebepojetí.

Kocurová se ve svých výzkumech věnovala i emocionálním a sociálním aspektům SPU. V roce 2002 uveřejnila výzkum pomocí dotazníků SPAS (diagnostika sebepojetí dítěte) a Rogersova dotazníku osobní přizpůsobivosti na výzkumné skupině dětí 3. - 7. ročníku ZŠ. Ze zmíněného dotazníku SPAS vyšel mimo jiné výsledek, kdy dívky s SPU vykazovaly nižší sebepojetí než stejně staří chlapci s SPU (Kocurová poukazuje na možný zdroj tohoto snížení ve viditelnosti rozdílu mezi dívkami s SPU a dívkami bez tohoto handicapu a zároveň lepší reflexí dívek díky rychlejšímu dozrávání nervové soustavy obecně). Rodgersův dotazník zaznamenal u dětí s SPU výrazné maladaptivní sklony ve vrstevnické skupině a nespokojenost v sociálních vztazích. Zajímavý je také předpoklad plynoucí z výrazných rysů nepřizpůsobivosti dětí s SPU v rodině, že až čtvrtině dětí s SPU „*chybí zřejmě pocit spokojeného a rodinného zázemí*“ (s. 9). Překvapivě nízké procento vyšlo v korelaci mezi pocitem méněcennosti a sebepojetím. Naopak vysokému číslu, až 30 % dětí s SPU, byla přiřazena výrazně problematická pozice ve skupině, což se nejčastěji promítalo v odmítání dítěte s SPU skupinou.

4.2 Výzkumná sonda k adolescentům se specifickými poruchami učení

Na základě výše uvedených teoretických znalostí o problematice SPU, sebepojetí a adolescenci jsem provedla výzkumnou sondu na vzorku pěti adolescentů s SPU (tři chlapci a dvě dívky). Mezi metodami výzkumu sebepojetí jsou nejčastěji uváděny třídící techniky, sebesuzovací škály, metody volné výpovědi, sledování reakčního času na podnětová slova a strukturované dotazníky (Blatný, 2003).

Nevýhodu škál vidím především v jejich výběrovosti, zvolení škál výzkumníkem. Zvolené škály totiž nemusí odpovídat skutečnému sebeobrazu respondenta, protože se v nich nemusí respondentův stav vůbec nacházet. Tomu jevu jsem chtěla předejít a umožnit jedinci své sebepojetí plně manifestovat. Nešlo mi o komplexní zmapování osobnostních rysů či interakčních dispozic, to dle mého názoru náleží do rukou psychologů. Mým cílem bylo zjistit prostřednictvím výzkumné sondy, jaké je manifestované sebepojetí adolescentů s SPU (dle struktury z kap. 2.3 Adolescence jako vrchol pro utváření sebepojetí). Například do jaké míry (zda vůbec) hodnotí vliv svého postižení na sebepojetí? Jaké akcenty sebepojetí uvádějí jedinci s SPU na počátku adolescentního období a jedinci v pozdější fázi adolescence? Zda zažívají úspěch a jsou se svou osobou spokojeni?

Jako základ výzkumné sondy jsem zvolila kvalitativní metodologii, především díky jejímu specifickému přístupu ke každému jedinci v jeho vlastním kontextu. Jako techniku jsem použila polostrukturovaný rozhovor (neboli interview), který se využívá v nezměněné podobě u celé skupiny respondentů a je zaměřen na určitou oblast zájmu výzkumu (Pelikán, 2007). Jeho nevýhodou bývají: počáteční připravení bezpečné atmosféry a navázání důvěrného kontaktu výzkumníka s respondentem, možná stylizace do očekávaných přání výzkumníka respondentem, zaznamenávání dat, zacílené vedení rozhovoru výzkumníkem, atd. (Pelikán, 2007). Abych připravila bezpečnou atmosféru rozhovoru, nabídla jsem respondentům tykání a zdůraznila časové vymezení rozhovoru, zajištěnou anonymitu respondenta, diskrétnost ve zpracování dat a v neposlední řadě i takzvané pravidlo STOP, které přináší respondentovi možnost na některou z otázek neodpovědět a odbourává tak u něj stres z neúspěchu v odpovědích. Abych se pokusila zabránit sebestylizaci respondenta do očekávání výzkumníka s cílem co nejlépe obstát, zdůraznila jsem na počátku rozhovoru, že neexistují špatné odpovědi na následující otázky, že jsou to jejich názory a pocity, za které je nebude nikdo hodnotit ani známkovat a poprosila jsem je o upřímnost. Se svolením respondentů jsem celý rozhovor nahrávala na diktafon, ze kterého jsem odpovědi dále zpracovávala. Výzkumný vzorek se skládal z jedinců navštěvujících ZŠ, střední školu (SŠ) či střední odborné učiliště (SOU). Z důvodů zachování principu anonymity jsem jména při zveřejňování výsledků šetření pozměnila.

Na ZŠ jsem oslovila dvanáctiletou Markétu, čtrnáctiletou Evu a čtrnáctiletého Vaška. Markéta má od I. stupně diagnostikovanou dyskalkulii, kterou zmiňuje v návaznosti na neúspěchy v matematice jako svou slabou stránku. Odlišnost díky této poruše necítí, ani si nemyslí, že by ji její okolí díky této odlišnosti vnímalo jinak. Uvědomuje si ovšem, že tato odlišnost může být spolužákům záminkou k šikaně, kterou zažívá její spolužák s dyslexií. Ona si své místo mezi spolužáky vydobyla a doslova říká: *„Jsem extrovert, kamarádká, citlivá a dávám si pozor, když mě někdo chce dostat, tak abych mu to uměla vrátit a nenechat se setřít...oproti holkám ze třídy jsem psychicky i fyzicky vyspělejší, rozumím všemu, o čem se baví dospělí a holky mi občas závidí...ted' zrovna, že jsem sbalila toho nejhezčího kluka ze školy“*. Markéta ví o svých silných i slabých stránkách, je sebevědomá a nemá potřebu na sobě cokoli měnit. Nejdůležitější pro ni je názor rodiny, především obou rodičů, kteří jí dávají najevo svou spokojenost s její osobností, a ideální Já je pro ně totožné s reálným Já Markéty. Harmonie rodičů a spokojenost Markéty ve své rodině poukazuje i na její osobní aspirace směřující do současného partnerského vztahu a šťastné budoucnosti ve své nové rodině.

Další respondentkou byla čtrnáctiletá Eva. Na první pohled působila uzavřeně, vyjadřování bylo pomalé, stručné, často se rozpomínala na životní situace (občas si ani nevzpomněla a poprosila o zopakování nebo přechod na další otázku). Párkrát si v odpovědi protirečila, z čehož usuzuji, že nad podobnými otázkami nikdy nepřemýšlela nebo se jí na její osobnost takto nikdo neptal. Sama sebe popsala jako *„docela milou holku“*, introvertní, a další odpovědi směřovaly již k sebehodnocení. Za své silné stránky považuje občanskou výchovu, hraní fotbalu a kreslení. Občas hlídá mladší děti a v jejich společnosti se realizuje, připadá si s nimi spolehlivá. Jako slabé stránky označila jednoznačně neúspěch v českém jazyce. Eva je dyslektik a dysgrafik s diagnostikou již na I. stupni ZŠ. Odlišná se kvůli diagnóze necítí, ani okolí jí prý tuto odlišnost nedává najevo. V českém jazyce by se chtěla zlepšit, ale bojí se své lenosti a zatím nemá žádný plán ani neví jak se sebou pracovat. Největší význam názorů na její sebepojetí má matka, následně otec (s rodinou nežije) a v pořadí další tři její starší bratři. Myslí si, že matka ji vidí jako stydlivou a zároveň skotačící, což se podle mého názoru může vylučovat. Matka od ní očekává zlepšení ve škole, ostatní členové rodiny i kamarádi by ji podle jejího názoru v ničem neměnili. Eva dále uvedla, že není sebevědomá, moc si nevěří, a přesto všechno se

má ráda takovou, jaká je. Při otázkách na oblast sebeúcty, seberegulace a sebelásky odpovídala Eva pohotově kladně, ovšem nedokázala říct, proč si například sama sebe za něco váží. Osobně to na mne působilo naučeně – ona ví, že by si sama sebe měla vážit, ovšem nedokáže argumenty podložit a sama sobě vysvětlit na konkrétních situacích proč. Její osobní aspirace se vztahují k budoucnosti, přála by si mít fungující rodinu, kterou teď nemá.

Čtrnáctiletý Vašek působil velmi otevřeně, uvolněně a v průběhu rozhovoru odpovídal jasně a smysluplně. Vnímá sám sebe jako pohodového, zábavného, extrovertního a ambiciózního (což povysvětlil oblibou ve vedení lidí) člověka. Jeho silnou stránkou je dále prý tvrdohlavost (myšleno jako cílevědomost), i když v některých situacích sám uznává, že je tato vlastnost i obtíž. Slabou stránku vidí ve své lenosti cvičit a vylepšit si tak své tělo, po čemž touží. Na své výkony je hrdý a zmiňuje například loňský úspěch v taneční soutěži skupin. Sám sebe si váží za upřímnost, kterou dokáže lidem kolem citlivě sdělovat. Na otázky z oblasti sebedůvěry a sebevědomí odpovídá kladně a dokáže popsat konkrétní situace, které tvrzení podporují. Cítí se jako plnohodnotný člen své rodiny, která je pro něj stabilním domovem, a zároveň je pro něj názor rodičů na jeho osobu nejdůležitějším. Cítí spokojenost rodičů se svými výkony a orientuje i svoje aspirace na jejich názory - rozhoduje se mezi kariérou právníka, kterou navrhuje matka, a kariérou pilota, kterou navrhuje otec. Další role zaujímá v adolescenčních skupinách jako je taneční kroužek a skupina pěti kamarádů ze třídy. V obou skupinách se cítí spokojený a má možnost se realizovat podle svých přání. Na jeho SPU dysortografii jsem se musela na konci rozhovoru cíleně doptat, jinak by ji ve svém sebepojetí ani nezmínil. Diagnostika u něj proběhla před rokem (v 6. třídě), ovlivňuje ho především v tom, že mu ulevuje v počtu chyb, jeho slovy: „*Mám povolené psát hrozně.*“ Svou jinakost mu dávají občas znát spolužáci, protože mu závidí zmíněnou úlevu, ale nemyslí si, že by jeho osobnost kvůli této poruše vnímali jinak, odlišně.

Na SOU jsem oslovila šestnáctiletého učně Jiřího. „*Jsem v pohodě člověk,*“ odpověděl na úvodní otázku a další charakteristiky nebo vlastnosti nebyl schopný říct. Na otázku, zda dělal nějaké osobnostní testy, odpověděl, že ano, ale velmi nezodpovědně a náhodně odpovídal, protože po odevzdání testu mohli jít na počítače. V průběhu rozhovoru ještě doplnil, že je extrovert, nesnáší samotu, má rád sporty a ve škole ho baví technické předměty. Své silné stránky vidí

v komunikativnosti a společenskosti, díky kterým je mezi kamarády oblíben, méně už u učitelů. Jako hlavní slabou stránku uvedl nedodržování školní docházky a špatné známky, především z českého jazyka. Zmínil, že má nějakou poruchu ohledně češtiny, ale že pořádně neví, co to je. Popisoval, že na ZŠ mu spolužáci záviděli úlevu v počtu chyb a to se mu líbilo. Nyní nevnímá, že by ho spolužáci díky této poruše brali jinak, většina to ani neví, a ani on sám se díky ní necítí jiný. Na zlepšení známek ve škole by chtěl pracovat, ví, koho oslovit s prosbou o doučování, a chtěl by to udělat. Velkou roli u něj hraje motivace. Jak u seberegulace, aspirací, tak u sebedůvěry záleží na tom, zda ho téma, člověk, situace či věc zaujme (např. o sobě říká, že dokáže být zodpovědný, ale musí chtít). Sebevědomý je mezi kamarády, ve škole ne, ale přál by si být i tam. Váží si sám sebe za věci, které se mu povedou a má smysl pro spravedlnost (ochránce starší sestry). Nejvíc mu záleží na tom, co si o něm myslí rodiče a celkově je pro něj pouze domov místem, kde může být sám sebou. Jiřího jsem zastihla ve složité rodinné situaci blížící se rozvodu rodičů, a proto paradoxně, i když mu záleží nejvíc na tom, co si o něm myslí rodiče, nechce slyšet ani se zamyslet nad tím, co si o něm otec opravdu myslí, protože se bojí, že by zazněli jen nadávky a hana na neúspěchy ve škole. Matku vnímá jako osobu, která ho nezištně pochválí a má ho ráda takového, jaký je. Přijetí bez nároku na změny jeho osobnosti cítí i ze strany sestry, kamarádů z vesnice i spolužáků. V průběhu rozhovoru se mne doptával na správné porozumění otázkám, což na mne působilo jako potřeba sebezpotvrzení svých názorů okolím. Myslím si, že pro posílení Jirkova sebezpojetí by bylo dobré uspokojovat jeho potřebu respektu vlastní osoby, kterou díky krizi rodiny dle jeho slov nikdo nenaplnuje (občas matka), ani kamarádi. Jirkovi nechybí optimismus při pohledu na své budoucí Já, ovšem přiznává, že největší práci bude mít ještě sám se sebou.

Posledním respondentem byl osmnáctiletý student gymnázia, František. Vnímá se jako „naprostý flegmatik“, líný do učení, extrovertní se smyslem pro humor. U „smyslu pro humor“ se pozastavil a vypověděl, že dříve (především na I. stupni ZŠ) neuměl lidi rozesmát a nikdo ho nechápal, dokonce se mu za to ostatní děti smály a šikanovaly ho. Říká: „*Nevěděl jsem, jak se mám v té společnosti chovat, nechápal jsem ta pravidla...*“, což by mohlo poukazovat dle mého názoru na jeden z projevů diagnózy SPU, již zmíněná maladaptivita, která se u dětí s SPU objevuje (Kocurová, 2002). Nyní tedy „zapracoval“ na svém smyslu pro humor a oproti ZŠ se

snaží být extrovertní, vtipný a středem pozornosti s pozitivní, silnou rolí. Vymanit se z role „otloukánka“ (Františkovo označení) pomohla Františkovi až atletika, kde měl dobré kamarády a zažíval úspěchy. S přestěhováním tento kontakt ztratil a nyní tuto skupinu přátel nahradili spolužáci z gymnázia. Stále cítí potřebu poutat pozornost, nejen vtipkováním, ale i jeho vlastnostmi, což se mu začíná dařit především u dívek. Sebedůvěra ve schopnost pomoci člověku je velmi silná, ovšem paradoxně je ovlivňována i faktem, zda pomoc jeho okolí neoznačí za falešnou a neupřímnou („*nechci, aby si mysleli, že to dělám jen kvůli pochvale... to to radši neudělám..*“). František o sobě říká, že je sebevědomý, a nejdůležitější pro něj je to, co si o sobě myslí on sám. Na pomyslné druhé místo významnosti pro jeho osobu by postavil rodiče (společně s prarodiči) a současně i spolužáky. Aspiruje na lékařskou či technickou vysokou školu, což se v průběhu rozhovoru ukázalo jako rozdílné přání jeho babičky a otce (lékař) a jeho samotného (technik). Nerad se jakkoli hodnotil (aby to nevypadalo jako vychloubání), ale po mém naléhání řekl, že by mezi jeho silné stránky mohla patřit práce na počítači, empatičnost a logika projevující se v matematice. Jako slabé stránky viděl zhoršenou schopnost sebeovládání po konzumaci alkoholu, necílevědomost, slabou vůli. Svou dyslexii a dysgrafii zmínil až po mém cíleném doptání se na český jazyk. Přiznal, že ho obnovit diagnózu přinutila matka, která pro něj chtěla vyžádat zmírnění podmínek pro blížící se maturitu, ale on sám prý o to nestál. Svou poruchu necítí jako handicap a v žádném případě nechce vyčnívat ze třídy, ve které je teď. Řekla bych, že se trochu obává vyčleňování za odlišnost kvůli zkušenostem ze ZŠ. I když si nepřál, aby měl u maturity jiné podmínky než jeho spolužáci, přiznal, že teď, když už je vše zařízené, je za to rád, protože mu to osobně pomůže při jejím vykonání.

4.2.1 Shrnutí výzkumné sondy

Manifestované sebepojetí respondentů šetření se ve většině výpovědí jeví jako pozitivní. Větší vliv specifické poruchy učení na svou osobu vnímají žáci mladšího věku, naopak s přibývajícím věkem je její vliv zmírňován. Svou odlišnost díky SPU si žádný z respondentů nepřipouští a nevidí ji jako podstatnou ani pro vztahy s okolím. Názory rodičů na reálné Já i ideální Já jsou pro většinu respondentů (kromě Františka) vnímány jako nejdůležitější. U respondentů, kde byl rozdíl mezi reálným Já a ideálním Já markantnější, vzrůstala i míra motivace osobnosti k činnostem (na tento jev upozorňuje Blatný, 2003). Všichni respondenti také

naplňují typická očekávání adolescentů, a to především v potřebách respektu vlastní osoby, pozitivního souhlasu a upoutání pozornosti (viz kap. 2.3.1 Sebehodnocení). Míra prožívaného úspěchu vlastní osoby v jakékoli oblasti jeho života koreluje s mírou spokojenosti jedince sama se sebou, sebeakceptací a sebedůvěrou. Společným prvkem všech respondentů je také silná orientace na rodinu, domov, a to bez ohledu na to, zda je tato rodina funkční, a zda se v ní cítí spokojení.

I když byla příprava (otázek), provedení (osobní setkání s každým jedincem) i vyhodnocování dat rozhovoru obtížnější než u metod kvalitativních, myslím, že se mi povedlo využít kladů této metody, a to navození bezpečné atmosféry s respondenty, možnosti sledovat bezprostřední reakce, aktuálně reagovat a položit doplňující otázku, vidět manifestované sebepojetí jedinců v praxi.

Jelikož je šetření založené na kvalitativní metodologii, nelze jeho výsledky zobecňovat na celou adolescenční populaci s SPU. Šetření má spíše explorační charakter a dává vhled do kategorií a jevů, které mohou pomoci porozumět životu adolescentů s SPU. Vidím jako velmi přínosné podrobit celou problematiku širší výzkumům a pokoušet se o přímou podporu sebepojetí jedinců v praxi. Ráda bych se tomuto tématu věnovala i ve své diplomové práci, kde bych se pokusila navrhnout možné strategie podpory pozitivního sebepojetí jedinců s SPU v období adolescence v praxi.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem sebepojetí u jedinců s SPU v adolescenci. Mým cílem bylo přiblížit a zmapovat dosavadní poznatky v oblasti sebepojetí u jedinců s SPU v období adolescence. Tyto poznatky utřídit a obohatit je o vlastní zjištění z výzkumné sondy.

Práce je vedena jako přehledová studie poznatků o SPU, sebepojetí a současně období adolescence. Teoretické základy práce se staly podkladem k realizaci mé vlastní výzkumné sondy. Tato sonda potvrdila řadu teoretických předpokladů. Manifestované sebepojetí oslovených respondentů bylo převážně pozitivní. Většina respondentů své postižení pro současné sebepojetí nevnímá jako stigmatizující (pouze jeden respondent uvedl, že byl v minulosti na ZŠ v důsledku SPU šikanován a projevovaly se u něj maladaptivní rysy). Za příčinu nesníženého sebepojetí respondentů považuji především přítomnost jiné oblasti úspěchu v jejich životě mimo školu (např. tanec, kamarádi). Menší důležitost školy a upřednostňování svých zájmů a sociálního vyžití je pro období adolescence typické. Předpokládám, že pokud by se u respondentů neobjevovaly oblasti úspěchu, neúspěchy ve škole plynoucí z jejich poruchy by vedly ke sníženému sebepojetí. Výzkumná sonda také poukázala na důležitost rodiny a kladné hodnocení ze strany rodičů, konkrétně rodičů stejného pohlaví. U respondentů, kteří pocházeli z úplné a harmonické rodiny, se manifestovalo zejména vysoké sebevědomí, sebeláska a sebeakceptace. U dvou respondentů, kteří pocházeli z rozvráceného manželství, byl trend opačný. Vliv na sebeakceptaci na počátku adolescenčního období měla spokojenost s tělesnou stránkou své osobnosti, zatímco v pozdní adolescenci převažoval vliv spokojenosti s vlastními postoji a názory. V neposlední řadě výzkumná sonda zachytila potřebu respondentů pracovat se sebou samými. Tato potřeba vyplynula především z vědomí školní neúspěšnosti respondentů (výrazněji dvou, Evy a Jiřího) a touhou situaci změnit. Danou skutečnost považuji za signál vyslaný nám, pedagogům a speciálním pedagogům. Měli bychom se, dle mého názoru, zaměřit na posilování sebepojetí jedinců s SPU i v období adolescence, naslouchat jejich potřebám a nabízet jim odbornou pomoc při jejich naplňování.

V průběhu zpracování bakalářské práce jsem měla možnost nahlédnout téma sebepojetí u jedinců s SPU v adolescenčním období a provést vlastní výzkumnou sondu, což hodnotím jako velký osobní přínos. Zjistila jsem, že na rozdíl

od literatury, která se zabývá žáky s SPU na ZŠ, je v češtině stále málo literatury zabývající se jedinci s SPU po ukončení ZŠ. Začínají přibývat výzkumy dospělých s SPU (Zelinková, Sedmihradská, 2010)⁶, ovšem ve zkoumání adolescentů a obzvláště sebepojetí adolescentů vidím stále značné rezervy.

Jelikož je metodologie výzkumné sondy kvalitativního rázu, nelze její výsledky zobecňovat na celou adolescenční populaci s SPU. Šetření má spíše explorační charakter a dává vhled do kategorií a jevů, které mohou pomoci porozumět životu adolescentů s SPU. Osobně vidím jako velmi přínosné podrobit celou problematiku širším výzkumům a pokoušet se o přímou podporu sebepojetí jedinců v praxi.

Ráda bych se tématu sebepojetí jedinců s SPU v období adolescence i nadále věnovala, například ve své diplomové práci. Zaměřila bych se především na zmíněnou potřebu respondentů pracovat s vlastním sebepojetím a pokusila bych se navrhnout možné strategie podpory pozitivního sebepojetí jedinců s SPU v období adolescence v praxi.

⁶ ZELINKOVÁ, O. *Práce s rizikovými skupinami obyvatel III.* (přednáška) Praha : Husitská teologická fakulta UK, 18. 3. 2010

Použité zdroje

Monografie

BIBLE. *Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Praha: Zvon, 1991. ISBN 80-7113-009-5.

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

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

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

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

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

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

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

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita - vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. 285 s. ISBN: 978-80-247-2284-9

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

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

- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2002. 50 s. ISBN 80-7020-102-9.
- KREJČOVÁ, L. *Dítě s dyslexií v prostředí školy*. [s.l.], 2005. 169 s. Rigorózní práce. Karlova Univerzita, Filozofická fakulta.
- KŘÍŽ, P. *Kdo jsem ; jaký jsem : aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno : AISIS (sdružení), 2005. 132 s. ISBN 80-239-4669-2.
- KUCHARSKÁ, A. et al. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha : IPPP, 2006. 224 s. ISBN 80-8656-13-5.
- MACEK, P. *Adolescence* . Praha : Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí : příručka*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické tesy, N.P., 1992. 48 s.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJKOVÁ, V. *Specifické poruchy učení a jejich náprava (bakalářská práce)*. Praha : FF UK, 2009.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních : materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií ; dysgrafií ; dysortografií....* Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.
- PLAŇAVA, I.; PILÁT, M. *Děti, mládež a rodiny v období transformace : sborník prezentací na sympoziu pořádaném ve dnech 19.-21. září 2002 Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity Brno*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 290 s. ISBN 80-86598-36-5.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5.

REID, G., et al. *The Sage Handbook of Dyslexia*. India : Replika Press Pvt. Ltd, 2008. 528 s. ISBN 978-1-4129-4513-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Panorama , 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení : Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.

SMÉKAL, V.; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické ; sociální a pedagogické aspekty*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.

TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha : SPN , 1987. 273 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum , 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

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

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

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

Články z časopisů

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

KLÉGROVÁ, J. (1999). Školní sebezpečí žáků 7. ročníku speciální třídy pro děti s poruchami učení, In A. Kucharská (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování – Sborník 1999*. (pp. 42-51), Praha: Portál.

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

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

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

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

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

Elektronické publikace

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

Dostupné z WWW:

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

F81. : Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In *MKN-10 I. díl Tabelární část* [online]. ÚZIS ČR : [s.n.], 2008 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW:

<<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>. ISBN 978-80-904259-0-3.

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

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

Elektronické zdroje

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

DYS-centrum [online]. 2008 [cit. 2011-03-10]. Dostupný z WWW:

<<http://www.cerny-ps.cz/dyscentrumzdar/>>.

MŠMT. Vyhláška č. 73/2005 Sb. In *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

Zákon č. 561/2004 Sb. In *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2005 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy->

skolsky-

zakon?highlightWords=%C5%A0kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+561%2F2004>.

Přednášky

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

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

ZELINKOVÁ, O. *Práce s rizikovými skupinami obyvatel III.* (přednáška) Praha : Husitská teologická fakulta UK, 18. 3. 2010 3, 4, 5

Příloha

Dotazník na sebepojetí k polostrukturovanému rozhovoru

Reálné, skutečné, manifestované Já:

- Jaký jsem? Řekni, co o sobě jako člověku víš?
- Jaké máš vlastnosti?
- Jakou máš nejčastěji náladu?
- Kdy jsi šťastný? Kdy smutný?
- Jak si myslíš, že mě vidí moji rodiče?
- Jak si myslíš, že mě vidí moji kamarádi?
- Co je pro tebe důležitější, vědět co si o tobě myslí rodiče nebo kamarádi?
- Patříš do nějaké party?

Ideální Já:

- Jaký bys chtěl být?
- Jak by si tě přáli vidět tvoji rodiče, kamarádi, důležití dospělí?

Sebehodnocení

- Kdo je pro tebe z dospělých důležitý? Jak si myslíš, že mě vidí důležití dospělí?
- Co je pro tebe teď důležité, a v životě? (aspirace) Co je pro tebe nejcennější?

Sebeúcta

- Vážíš si sám sebe za něco? Za co?

Sebedůvěra

- Míváš dobré nápady?

Sebevědomí

- Myslíš si, že bys měl na sobě něco zlepšovat?
- Jsi na sebe za něco hrdý?
- Jsi se svými výkony spokojený?
- Myslíš si, že jsi sebevědomí?

Seberegulace

- Řekl bys o sobě, že jsi zodpovědný?
- Jak vypadají tvoje rozhovory s jinými lidmi (spíše mluvíš, nasloucháš)?

Sebeakceptace

- Víš, jaké jsou tvé silné stránky? Slabé?
- Jsi spokojený se svým tělem?

Sebeláska

- Máš se rád takový, jaký jsi?
- Co ti dělá radost?
- Kdy a kde se cítíš sám sebou?

SPU

- Jaké místo zaujímá SPU ve tvém životě?
- Cítíš se díky tomu jiný?
- Myslíš si, že tě kvůli tomu ostatní vidí, jako jiného? (Rodiče, kamarádi, učitelé)?
- Kdy jsi byl na diagnostice?