

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv učitelů na sebepojetí žáků s SPU na 1. stupni ZŠ

The influence of teachers on the self-concept of students with learning
disabilities at primary school

Zuzana Hájková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vliv učitelů na sebepojetí žáků s SPU na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2016

.....

podpis

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za přívětivý přístup, cenné rady, ochotu a trpělivost při vedení bakalářské práce. Dále děkuji všem paním učitelkám, které mi ve svých třídách umožnily provést výzkumné šetření, a jejich žákům, kteří se ho ochotně zúčastnili. V poslední řadě chci také poděkovat celé své rodině za maximální podporu, kterou mi v průběhu mého studia poskytovala.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou vlivu interakčního stylu učitele na sebepojetí žáka s SPU integrovaného do běžné ZŠ. Zajímá mne, jaký interakční styl působí na sebepojetí žáků s SPU pozitivně a jaký jejich sebepojetí naopak snižuje. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. V první se věnuji terminologii, klasifikaci a etiologii SPU. Druhá je zaměřena na osobnost dítěte s SPU. Ve třetí kapitole se zabývám sebepojetím a jeho vývojem. V poslední kapitole popisuji osobnost učitele, způsob jeho pedagogické komunikace včetně jeho interakčního stylu. Praktická část využívá kombinace kvantitativních a kvalitativních metod s převahou dotazníkového šetření. Jejím cílem je zhodnotit interakční styl třídních učitelů a porovnat ho se sebepojetím žáků s SPU integrovaných do jejich tříd.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, interakční styl, sebepojetí, osobnost žáka, osobnost učitele

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with the influence of an interaction style of teacher on pupil with learning disabilities integrated into regular primary school self-concept. I wonder which interaction style affects the self-concept of pupils with learning disabilities positively and which interaction style decreases it. The theoretical part contains four chapters. The first is dedicated to the terminology, classification and ethiology of learning disabilities. The second chapter focuses on the personality of the child with learning disabilities. The third chapter deals with the self-concept and its development. The last chapter describes the personality of the teacher, his teaching methods of communication and an interaction style. The practical part uses a combination of quantitative and qualitative methods, with a prevalence of questionnaire survey. Its aim is to assess the interaction style of classroom teachers, and compare it with the self-concept of students with learning disabilities integrated into their classes.

KEYWORDS

Learning disabilities, interaction style, self-concept, pupil's personality, teacher's personality

Obsah

1	Úvod	7
2	Specifické poruchy učení.....	9
2.1	Terminologie SPU	9
2.2	Definice SPU	10
2.3	Klasifikace SPU	13
2.4	Etiologie SPU	16
2.4.1	Deficity dílčích funkcí.....	21
2.4.2	Vliv prostředí.....	23
3	Osobnost dítěte se specifickou poruchou učení.....	25
3.1	Sekundární symptomatologie	25
3.2	Postavení žáka s SPU.....	26
3.3	Systém péče o žáky s SPU	27
3.4	Individuální vzdělávací plán.....	29
3.4.1	Význam individuálního vzdělávacího plánu	30
4	Sebepojetí	32
4.1	Vývoj sebepojetí	34
4.2	Sebepojetí žáka s SPU	35
5	Osobnost učitele	37
5.1	Typologie učitele	38
5.2	Vyučovací styl	39
5.3	Učitelovo pojetí výuky.....	40
5.4	Pedagogická komunikace.....	42
5.4.1	Interakční styl učitele.....	44
6	Shrnutí teoretické části	47

7	Praktická část.....	48
7.1	Výzkumný problém	48
7.2	Cíl výzkumného šetření	48
7.3	Výzkumné otázky a hypotézy	48
7.4	Metodika výzkumného šetření.....	49
7.4.1	Dotazníky	49
7.4.2	Pozorování.....	53
7.5	Výzkumný vzorek.....	54
7.6	Administrace dotazníků	56
7.7	Výsledky dotazníku SPAS - sebepojetí v jednotlivých škálách	57
7.8	Profily třídních učitelek zúčastněných tříd	64
7.8.1	Srovnání výsledků dotazníku QTI.....	77
7.9	Výsledky dotazníku SPAS – celkové sebepojetí	79
7.10	Závěrečné zhodnocení výsledků	80
8	Závěr.....	84
9	Seznam použitých informačních zdrojů	86
11	Seznam příloh.....	91

1 Úvod

V současné době můžeme téměř v každé třídě základní školy najít jednoho nebo více žáků, kteří trpí specifickou poruchou učení (zkráceně SPU). Počet těchto diagnóz stoupá a s tím souvisí i zvýšený zájem zejména odborné veřejnosti o tuto problematiku. Výzkumy na poli specifických poruch učení se poslední dobou intenzivně soustředí na oblast diagnostiky, reedukace a etiologie, kde dochází k výrazným posunům. Stále častěji se také setkáváme s odbornými pracemi na téma sebepojetí jedinců s SPU. Jejich autoři se zabývají způsoby, jakými si lidé s SPU utváří obraz sami o sobě, a vlivy, které tento obraz v průběhu života formují. Na základě již získaných výsledků můžeme říci, že sebepojetí se proměňuje a vytváří v interakci jedince s okolím. To, jak člověk pojímá sám sebe, se výrazně projevuje ve všech sférách činnosti jedince a spoluurčuje kvalitu jeho života. Z tohoto důvodu jsem tento aspekt osobnosti vybrala jako stěžejní téma své práce, přičemž se vždy vztahuji k žákům s SPU.

Jelikož kromě oboru Speciální pedagogika studuji také obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, rozhodla jsem se věnovat dětem s SPU v období mladšího školního věku, se kterými mám nejvíce osobních zkušeností. V této životní etapě je sebepojetí ovlivňováno zejména rodinným a školním prostředím. Jako budoucí pedagožka jsem si k hlubšímu prozkoumání vybrala vliv členů školního prostředí, především učitelů.

Předkládaná práce je rozdělena do dvou stěžejních částí: teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje základním informacím o specifických poruchách učení – jejich terminologii, definicím, klasifikaci a etiologii. Tato pasáž je jakýmsi „stavebním kamenem“ práce, na němž je vystavěn následující text. V další kapitole pojednáváme o osobnosti dítěte se specifickou poruchou učení, o sekundární symptomatologii, která se k SPU váže, o postavení žáka s SPU ve školním systému a možnostech jeho vzdělávání. Následující kapitola se věnuje samotnému sebepojetí. Nejprve se snažíme analyzovat tento pojem jako takový a poté se soustředíme přímo na sebepojetí žáka s SPU. Poslední kapitola teoretické části je zaměřená na osobnost učitele, jeho vyučovací styl, pojetí výuky a způsob pedagogické komunikace, který úzce souvisí s jeho interakčním stylem. Právě interakční styl učitelů je klíčový pro druhou část této práce.

V praktické části se věnujeme popisu výzkumného šetření. Nejprve se zabýváme výzkumnými metodami, pomocí kterých získáváme informace o sebepojetí žáků s SPU a interakčních stylech jejich třídních učitelů, a následně charakterizujeme výzkumný vzorek. Na závěr rozebíráme výsledky šetření a určujeme, zda došlo k potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

Cílem této bakalářské práce je jednak zjistit, jak se liší sebepojetí žáků s SPU integrovaných do běžných tříd ZŠ a jejich spolužáků, ale především odhalit, jaký interakční styl učitele pozitivně ovlivňuje sebepojetí žáků s SPU a jaký ho naopak ovlivňuje negativně.

2 Specifické poruchy učení

Ačkoli se problematika specifických poruch učení stále více dostává do povědomí široké veřejnosti, jedná se nadále o velmi těžce uchopitelné téma. Důvodem může být například to, že v sobě zahrnuje obsáhlou skupinu heterogenních obtíží, které se projevují různými způsoby a v různých situacích. Označení *specifické poruchy učení* je nadřazený výraz pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie, případně dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie.

Abychom mohli s termínem *specifické poruchy učení* dále pracovat, je nutné ujasnit si jeho význam pomocí nalezení adekvátní definice a zmapování současné terminologie. O to se pokusíme v následujících odstavcích.

2.1 Terminologie SPU

Terminologie specifických poruch učení není v české odborné literatuře jasně definována. Kromě pojmenování *specifické poruchy učení* užívaného v této práci (častěji pod zkratkou SPU) se můžeme setkat také s výrazy jako *vývojové poruchy učení* a *specifické vývojové poruchy učení*. V běžné mluvě se často používá pouze spojení *poruchy učení*, což by ovšem znamenalo širší oblast potíží než je tomu u SPU (Kocurová, 2001).

Ani zahraniční terminologie v této oblasti není jednotná. V anglicky psané literatuře se nejvíce setkáváme s termínem *Learning disabilities* (poruchy učení), dále pak se *Specific Learning Difficulties* (specifické obtíže učení) a *Specific Learning Disability* (specifická porucha učení). Ve vztahu k dětem s SPU používají anglicky píšící autoři také pojem *Special educational needs* neboli speciální vzdělávací potřeby (Pokorná, 2010).

Co se týče německé literatury, můžeme zde najít termín *Legastheniker*, který slouží k označení dítěte se specifickou poruchou učení, přestože v překladu odpovídá spíše pojmu dyslektik. Výraz *spezifische Entwicklungsstörungen* lze v češtině chápat jako specifické vývojové poruchy. V poslední době je stále více rozšířený termín *spezielle Lernprobleme* (speciální problémy učení) a do povědomí německých čtenářů se od 60. let 20. století dostává také označení *Teilleistungsschwächen*, jež sice nemá český ekvivalent, ale opisem bychom ho mohli vyjádřit jako deficity dílčích funkcí (Pokorná, 2010).

Ve francouzské odborné literatuře se setkáváme převážně se dvěma výrazy: *trouble d'apprentissage* a *difficultés d'apprentissage*. První lze přeložit jako poruchy učení. Tento termín se používá spíše při zkoumání problematiky z medicínského hlediska. Druhý v češtině odpovídá slovnímu spojení obtíže v učení a je více častý ve školním prostředí (Calin, 2007).

Pokorná (2010) vysvětluje širokou škálu existujících termínů pestrou a různorodou symptomatikou specifických poruch učení a také různými druhy koncepčních východisek, o které se jednotliví autoři opírají. Jako příklad uvádí dyslexii, která se stává předmětem výzkumů pedagogických, psychologických a někdy i psychiatrických, při nichž jsou nutné ještě znalosti z oboru neurologie a vývojové psychologie.

Jak už bylo uvedeno výše, v této práci bude užíván termín *specifické poruchy učení*, pro který bude ve většině případů uvedena obecně rozšířená zkratka SPU.

2.2 Definice SPU

Vývoj definice SPU začíná s potřebou výzkumných pracovníků definovat první vývojovou poruchu učení, o kterou se začala zajímat odborná veřejnost. Jednalo se o dyslexii neboli specifickou poruchu čtení, jež byla na konci 19. století popsána anglickým lékařem W. Pringle Morganem (Špačková, 2012). Intenzivním bádáním v oblasti dyslexie byly objeveny další potíže jedinců při osvojování konkrétních dovedností. Tím došlo k rozšíření problematiky a nakonec vytvoření souhrnného pojmenování *specifické poruchy učení*.

Stručný přehled vývoje definic první objevené poruchy učení, dyslexie, prezentuje v jedné ze svých publikací Z. Matějček (1995). Uveďme alespoň dvě z nich.

První uveřejnil v roce 1904 pražský psychiatr A. Heveroch. Dyslexii vidí jako „*neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje.*“ Dále vyjadřuje názor, že „*schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem.*“ (Heveroch, 1904 in Matějček, 1995, s. 19). Příčinu potíží spatřuje ve změnách centrálního nervového ústrojí jedince. Autory druhé definice, kterou bychom rádi zmínili, jsou J. Langmeier a Z. Matějček. Říkají, že „*vývojová dyslexie je specifický*

defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Langmeier, Matějček, 1960 in Matějček, 1995, s. 19).

Jedny z prvních komplexních definic specifických poruch učení pocházejí z anglosaského prostředí. Úřad pro výchovu v USA popsal v roce 1967 SPU takto: *„Specifické poruchy učení 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. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“ (Matějček, 1995, s. 24). Výrazně širší definici podala skupina odborníků Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s odborníky z Ortonovy společnosti¹ a jiných institucí: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emociální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ (Matějček, 1995, s. 24). Definice nově zmiňují možnost souběžné existence specifických i nespecifických poruch a jako příčinu potíží vidí dysfunkci centrálního nervového systému (Matějček, 1995).

K problematice definice SPU se výstižně vyjádřila Z. Drnková (1983), která upozornila na problém jejího mylného výkladu veřejností. Dle jejího názoru vede k přesvědčení,

¹ Ortonova dyslektická společnost se sídlem v USA je pravděpodobně největší a nejvýznamnější organizací zabývající se dyslexiemi vůbec. Dnes ji můžeme najít pod názvem International Dyslexia Association (IDA). Více se lze dočíst na internetových stránkách asociace www.eida.org.

že osoby s poruchami učení tvoří homogenní skupinu a že tudíž existuje určitý univerzální přístup při jejich výchově a vzdělávání. Drnková (ibid.) vyjadřuje potřebu šířit osvětu o SPU a zdůrazňovat heterogenost tohoto souboru specifických obtíží.

V aktuálních odborných publikacích zaměřených na problematiku SPU můžeme najít například definici M. Vágnerové (2001, s. 631), která říká, že: „*Specifické poruchy učení představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Tyto poruchy učení vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení výukových dovedností.*“

Jelikož specifické poruchy učení nejsou pouze záležitostí oboru pedagogiky a psychologie, ale byly vždy také předmětem zájmu lékařských věd, neměli bychom opomenout jejich zařazení v Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (WHO, 2014). V rámci ní spadají mezi poruchy psychického vývoje (F8 –F89):

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Pro účely této práce se přikláníme k poměrně stručné, ale srozumitelné definici, kterou uvádí K. Špačková (2012, s. 22) v knize Speciální pedagogika v praxi. Specifické poruchy učení popisuje jako „*poruchy projevující se obtížemi při nabývání čtení, psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti.*“

Kritici této definice oprávněně vyjadřují názor, že v ní chybí zmínka o primárních příčinách SPU. Ovšem právě v této oblasti panují mezi odborníky velké neshody, etiologie není jednoznačná a často vede k diskusím.

Možné příčiny vzniku SPU uvádíme v podkapitole 2.4.

2.3 Klasifikace SPU

Na základě existence širokého spektra třídících kritérií specifických poruch učení lze nalézt vícero typů klasifikací. Většina z nich se týká dyslexie, jelikož ta má co se výzkumu týče nejdelší historii.

Jedním z možných kritérií jsou tzv. deficity dílčích funkcí. Na jejich základě Kocurová (2001) rozlišila následující skupiny:

- osoby s obtížemi v oblasti jemné motoriky,
- osoby s poruchami rozvoje řeči a výslovnosti,
- osoby s obtížemi v chápání vztahů v prostoru,
- osoby s nedostatkem v optickém a akustickém vnímání v časovém sledu,
- osoby s deficitem v krátkodobé a dlouhodobé paměti pro psané a slyšené informace,
- osoby s nedostatečnou schopností tzv. intersenzorických výkonů.

Další klasifikace, kterou uvádí tatáž autorka, vychází z funkčního rozdělení činností mozku. Umožňuje tak rozlišení na poruchy levohemisférové a pravohemisférové.

Jinou typologii, vycházející z převahy určitých symptomů, uvádí Krejčířová (1995 in Pešová, Šamalík, 2006). Aplikovala ji na dyslexii a vytvořila následující skupiny:

Dyslexie

- vzniklé na podkladě percepčních deficitů (sluchových nebo zrakových),
- s převahou obtíží v motorické oblasti,
- vzniklé na podkladě integračních obtíží,
- s poruchou dynamiky základních psychických procesů (u hyperaktivního jedince s impulzivitou či hypoaktivního jedince s perseverací),
- z hlediska vztahu verbální – neverbální složka intelektu,
- z hlediska lateralizace hemisfér.

Pro pedagogickou praxi se jako nejvhodnější jeví klasifikace podle školních dovedností, ve kterých mají jejich nositelé potíže. Pro pojmenování jednotlivých poruch je typická

předpona dys-, která znamená rozpor či deformaci. Druhá část názvu pochází z řečtiny a označuje dovednost, která je postižena (Zelinková, 2003).

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení. Vágnerová (2001, s. 631) ji definuje jako „*neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče*“. Jedinec mívá problémy s rozeznáváním tvarově i zvukově podobných písmen, se spojováním písmen ve větší celky a s propojením psané a zvukové podoby hlásky. Narušena je zejména plynulost čtení, což následně ovlivňuje srozumitelnost projevu a porozumění čtenému textu.

Pipeková (2010) se zaměřuje na školské důsledky. Dyslexie s sebou podle ní přináší pocity napětí ve všech výukových předmětech, může vést k celkovému snížení školního výkonu a odráží se v osobnosti žáka. Může být podkladem neurotického vývoje dítěte. Obvyklou oblastí potíží je tzv. fonémová segmentace neboli proces, při kterém dochází k rozložení slova na zvukové prvky. U dětí s dyslexií se často objevuje porucha slovní paměti, nebo porucha vizuálního vnímání. Žák má problémy s rozlišováním některých písmen, nezvládá techniku letného čtení a jeho čtecí projev je nerovnoměrný a přerývaný.

Dyslexie je nejčastější poruchou učení. V našem prostředí jí trpí asi 3 % dětí. Projevuje se už na začátku školní docházky, i když nebývá natolik nápadná, aby byla vždy diagnostikována (Vágnerová, 2001).

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Děti mívají potíže s osvojováním, zapamatováním a okamžitým vybavením písmen. Často chybují při převodu tiskacích písmen na psací a obtížně zachovávají tvar písmen. V rámci psacího písma se jim nedaří jednotlivá písmena správně navazovat, neudrží jejich optimální velikost ani sklon. Rozestupy mezi písmeny a slovy nebývají rovnoměrné. Žáci s dysgrafií také často nedokážou správně stanovit hranice slov, buď slovo nevhodně rozdělí, nebo naopak spojí více slov dohromady (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Pipeková (2010) dodává, že jedinec má problémy s udržení horizontální roviny písma a řadu slov píše foneticky (tak, jak je slyší). Většinou nestačí průměrnému tempu ostatních

žáků a ve spěchu se dopouští velkého množství chyb. Jeho písemný projev je neúhledný a rozvržení textu nepřehledné.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Jedná se o neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože rozumové schopnosti dítěte jsou dostačující. Jedinec má omezený jazykový cit, což se může projevat také v mluvené řeči (Vágnerová, 2001).

Porucha nepostihuje veškeré gramatické jevy jazyka, ale týká se především tzv. dysortografických jevů, zapříčiňuje vynechávání a zaměňování písmen ve slovech, opomenutí vyznačení délky samohlásky, chyby v měkčení a další. Žák nezvládá časově limitované úkoly jako například psaní diktátů a pětiminutovek (Pipeková, 2010).

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. H. Simon (2006) vyjmenovává problémy jedinců s touto poruchou: žák má obtíže při počítání po jedné (vyjmenování číselné řady a počítání předmětů), v základních početních operacích (sčítání, odčítání, násobení, dělení), při řešení slovních úloh, práci s desítkovou soustavou (zaměňování řádů), písemném provádění výpočtů a taktéž při počítání z paměti.

Názory na výskyt dyskalkulie v populaci školních dětí se různí, odhady se pohybují v rámci zlomku procenta až k nepravděpodobným 6 % (Matějček, 1993).

Následující typy specifických poruch učení patří mezi méně časté.

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby vzhledem k věku dítěte. Příčinou poruchy bývá motorická neobratnost, která se projevuje zejména špatným úchopem tužky, nedostatečnou senzomotorickou koordinací a nízkou úrovní jemné motoriky. Typicky se projevuje obtížemi s chápáním perspektivy, neschopností převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír a celkovou neupraveností výkresu (Špačková, 2012).

Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností. Jedinec má problémy s vnímáním a reprodukcí hudby a nedokáže rozlišit tóny a zapamatovat si melodie. Potíže se čtením a zápisem not dle Pipekové (2010) souvisí spíše s dyslexií, respektive dysgrafií.

Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti nebo porucha motorické funkce. Projevuje se zejména obtížemi v koordinaci pohybů, takže jedinec působí poněkud „neohrabaně“. Porucha postihuje až každého dvanáctého člověka v populaci, a to jak děti, tak dospělé (Kirbyová, 2000).

Všechny tyto poruchy se mohou objevovat izolovaně, ale často se vyskytují ve vzájemných kombinacích. Hojně lze u jedinců s SPU zaznamenat současnou existenci dyslexie, dysgrafie a dysortografie (Jucovičová, Žáčková, 2004).

2.4 Etiologie SPU

Problematika specifických poruch učení získává mezi odborníky stále větší důležitost. Různé výzkumy se zaměřují na speciálně-pedagogické, psychologické, neurofyzilogické, sociologické i lingvistické aspekty těchto poruch a činí z nich tak téma interdisciplinárního charakteru. Z toho důvodu je etiologie SPU velmi pestrá (Pokorná, 2010).

Tradiční klasifikaci příčin SPU uvádí O. Kučera (1958, 1961 in Matějček, 1995), který dlouhodobě pracoval s jedinci s dyslexií a na základě svých výzkumů vytvořil čtyři etiologické kategorie. První skupinu, kam spadalo na 50 % jeho klientů, označil písmenem E podle příčiny, kterou určil jako encefalopatii. Neurologický nálezy dyslektiků, které zařadil do této kategorie, poukázal na drobné poškození mozku. Druhou skupinu, čítající 20 % jedinců s dyslexií, označil písmenem H a pojmenoval ji jako hereditární. V anamnézách této skupiny dyslektiků Kučera objevil výskyt dorozumívacích poruch u rodiny a příbuzných. Třetí skupina byla označena jako hereditárně-encefalopatická (HE) a spadalo do ní asi 15 % dyslektiků. V jejich nálezech byla objevena encefalopatická etiologie i hereditární predispozice. Poslední, čtvrtá skupina, patřící zbývajícím 15 %

zkoumaných jedinců s dyslexií, je určena neurotickou, případně nejasnou etiologií. Neuróza jako příčina je ovšem poměrně vzácná.

Tento způsob třídění příčin byl ve své době velkým krokem vpřed především proto, že odboural jednostranné etiologické pojetí a připustil současnou existenci příčin hereditárních i encefalopatických (Kocurová, 2001).

O něco aktuálnější klasifikaci příčin SPU nabízí O. Zelinková (2003), která vychází z pojetí Uta Fritha (1997) a sleduje tři základní roviny: biologicko-medicínskou, kognitivní a behaviorální.

Biologicko-medicínská rovina

Tato rovina v sobě zahrnuje zejména genetické příčiny a strukturální a funkční rozdíly v mozku, případně hormonální změny organismu.

a) Genetika

Z dosud provedených výzkumů vyplývá, že existují rizikové genetické faktory pro vznik specifických poruch učení. V roce 2005 byla publikována studie (Cope et al., 2005), která přinesla důkaz o genu KIAA0319 na chromozomu 6p jako o možné příčině rozvoje dyslektických obtíží. Pokorná (2010) potvrzuje, že genetické dispozice mohou spolupodmiňovat výskyt poruch učení. Mluví tedy o kombinaci určitých genů s dalšími faktory, a to včetně vlivu sociálního prostředí. Takové pojetí je v opozici k modelu jediného genu, který je za určitou poruchu zodpovědný.

Objev souvislosti vzniku SPU s genetickou výbavou jedince má význam jak pro teorii, tak pro praxi. *„Mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiči) jedince s dyslexií lze předpokládat v 40-50 % projevy obtíží ve čtení. Z toho vyplývá, že při výskytu poruchy v rodině považujeme u dítěte již v předškolním věku tuto skutečnost za jeden z rizikových faktorů.“* (Zelinková, 2003, s. 22)

b) Struktura a funkce mozku

Na základě porovnání mozku dyslektiků s mozky jedinců bez poruch učení bylo zjištěno, že mozek osob s dyslexií vykazuje odlišné funkce i odlišnou strukturu. Vědci objevili

rozdíly na mikroskopické úrovni buněk a spojů mezi nimi i relativně velké anatomické odchylky. Jako příklad můžeme uvést rozdílnou velikost části mozku nazývanou *planum temporale*, která je u intaktní populace větší na levé straně, ale u dyslektiků dosahuje stejné velikosti v obou hemisférách mozku. Další rozdíly lze pozorovat ve struktuře *corpus callosum*, shluku nervových vláken spojujících obě mozkové hemisféry, který je u jedinců s SPU menší a v určitých partiích kratší a negativně působí na interhemisferickou komunikaci (Zelinková, 2003).

Nové zobrazovací technologie umožňují kromě struktury mozku zkoumat také jeho reakce a změny při aktivitě sledovaných subjektů. Zelinková tuto skutečnost dokládá na výzkumech Nicolsona (2001 in Zelinková, 2003), který objevil rozdílnou aktivizaci mozečku u dyslektiků při sekvenčních úkolech – místo předpokládané cerebelární aktivace vykazovaly subjekty aktivaci velkého čelního laloku.

c) Hormonální příčiny

B. S. McEwen v roce 1983 poukázal na mezinárodním sympoziu o poruchách učení na další možnou příčinu SPU, kterou je zvýšená hladina androgenních hormonů vylučovaná během prenatálního vývoje plodu mužského pohlaví. Testosteron totiž kromě pohlavních orgánů ovlivňuje také vývoj mozku. To by objasňovalo vyšší procento chlapců dyslektiků oproti dívkám dyslektičkám (Matějček, 1995).

d) Cerebelární teorie

V rámci roviny biologicko-medicínské bychom měli také zmínit mozečkovou teorii autorů R. Nicolsona, A. Fawcett a P. Deana. Tito vědci zastávali názor, že změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech vznikají na podkladě deficitu ve struktuře a fungování *cerebella*. Svými mnohaletými výzkumy prokázali spojení mezi mozečkem a dovedností číst a psát – psaní vyžaduje koordinaci, plynulost pohybů, automatizaci a časové uspořádání, což jsou aktivity ovlivňované právě mozečkem, a čtení je podmíněno celým ontogenetickým vývojem (Jošt, 2011).

Kognitivní rovina

V rovině poznávacích procesů Zelinková (2003) uvádí deficity v následujících oblastech:

a) Fonologický deficit

Jedinci s dyslexií trpí raným poškozením fonemického uvědomění, což vede k problémům v dekódování a osvojování dovedností potřebných ke čtení. Fonologický deficit způsobuje potíže při analýze slyšeného slova na hlásky, jedinec se projevuje chudou slovní zásobou, vyjadřování je na relativně nízké úrovni a stejně tak verbální pohotovost (Zelinková, 2003).

b) Vizualní deficit

Vizualní deficit u dyslektiků bývá spojován především s nižším počtem magnocelulárních neuronů. Magnocelulární systém je klíčový pro oční pohyby v průběhu čtení, přičemž zamezuje příliš dlouhé fixaci přečteného slova. Z toho důvodu mívají jedinci s dyslexií dlouhou tzv. ikonickou perzistenci neboli přetrvávání obrazu původního externího podnětu. Při čtení jedinec postupně dekóduje tvary písmen, které skládá ve slovo. U dětí s dyslexií ovšem obraz prvního písmene přetrvává zbytečně dlouho, přestože podnět už zmizel z vizuálního pole, a začlení tak čtení dalšího písmene (Zelinková, 2003). Tento jev nazývá J. Jošt (2011) „prodloužený separační práh“. Při popisu teorie vizuálního deficitu vyjadřuje myšlenku, že běžný text nenabízí dyslektikům dostatečné intervaly pro separované vnímání písmen. Vizualní pole těchto jedinců je přehlcené informacemi a ze slov vytváří chaotický obraz. Proto mají dotyčný pocit, že jim písmena splývají, „poskakují“ na řádku či se „otáčejí“. Identifikace písmen a proces čtení je tudíž výrazně pomalejší či zmatenější než u jedinců intaktních. Projevy vizuálního deficitu bývají patrné již v předškolním věku. Děti mají problémy s prostorovou orientací, s vnímáním polohy v prostoru a sledováním detailů. Kvalitní učitel/vychovatel by si měl takových náznaků všimnout, aby mohla být případná porucha učení co nejdříve diagnostikována.

c) Deficity v oblasti řeči a jazyka

Jedná se o nedostatky, které se projevují jak v mluvené, tak psané řeči. Jazykové kompetence a systém osvojování jazyka jsou narušeny. Objevuje se snížená schopnost jmenovat rychle písmena, předměty na obrázku, případně hledat slova, která se rýmují.

Deficity se dále projevují malým jazykovým citem, artikulační neobratností, nízkou slovní zásobou a problémy při vyjadřování (Zelinková, 2003).

d) Deficity v procesu automatizace

Deficit procesu automatizace znamená, že dovednosti nejsou automatizovány ve stejném časovém období, jako je tomu u intaktní populace, ale až po delší době, přestože proces učení probíhá z počátku zcela normálně. Čím složitější je úkol, tím déle automatizace trvá. Pro minimalizaci problémů je potřeba nejprve zaměřit pozornost na zvládnutí dílčích dovedností a až poté se věnovat vyšším úrovním automatizace. Významnou roli hraje automatizace v nácvičku čtenářských dovedností. Dítě přechází od hláskování a slabikování ke čtení celých slov, jež se stále zdokonaluje, až umožňuje globální poznání slova a zároveň vybavení jeho významu. Pokud má čtenář vnímat a pochopit obsah textu, musí být proces identifikace písmen a slov zautomatizován (Zelinková, 2003).

e) Deficity v oblasti paměti

U jedinců s dyslexií byl prokázán deficit tzv. pracovní paměti, která slouží ke krátkodobému uchování informací a jejich zpracování (Jošt, 2011). Pracovní paměť je nezbytná při řešení úkolů, které vyžadují vybavení více poznatků najednou (např. při psaní diktátu). Oslabena bývá také dlouhodobá paměť, což dítěti znesnadňuje uchování informací po delší dobu (měsíce a roky). Poznatky, které si už jednou osvojilo, se bez pravidelného opakování musí po nějakém čase znovu naučit. Tyto situace bývají zdrojem bezmoci rodičů, učitele i žáka samotného.

f) Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

V roce 1976 objevily Rita Rudel a Martha Denckla u jedinců s dyslexií problémy v rychlém pojmenování po sobě následujících podnětů. O dvacet jedna let později M. Mody, M. Studdert-Kennedy a S. Brady prokázali potíže těchto osob v časových procesech, které postihují expresivní řeč i auditivní procesy (Rudel, Denckla, 1976 in Zelinková, 2003).

g) Kombinace deficitů

Většina odborníků pohybujících se v oblasti specifických poruch učení považuje za příčinu dyslexie (případně jiných SPU) kombinaci více faktorů. Výjimkou je teorie M. Wolf

a P. G. Bowers (1999) nazvaná Hypotéza dvojího deficitu (The double-deficit hypothesis). Její autorky zjistily, že schopnost rychlého automatizovaného pojmenování může nezávisle existovat na fonémovém uvědomění. Na základě toho určily tři subtypy dyslexie, které se liší v závislosti na přítomnosti, nepřítomnosti nebo kombinaci deficitů fonologického systému a rychlosti pojmenování.

Behaviorální rovina

Do této roviny Zelinková (2003) řadí rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Jelikož se jedná spíše o podněty k následné reedukaci, nebudou jednotlivé složky roviny více rozebírány. O specifických chování žáků s SPU se v rámci této práce zmíníme později.

2.4.1 Deficity dílčích funkcí

Při výzkumech cerebelárních poškození na přelomu 60. a 70. let 20. století badatelé v čele s J. Graichenem zjistili, že lehké mozkové dysfunkce se projevují ve formě tzv. deficitů dílčích funkcí². Jedná se o bazální funkce rozvíjející se s psychomotorickým zráním dítěte (Pokorná, 2010). Dle Sindelarové (2013) umožňují diferenciovat a rozvíjet vyšší psychické schopnosti, jako je řeč a myšlení. Pokud jsou tyto funkce deficitní, dochází ke „*snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace*“ (Graichen, 1973 in Pokorná, 2010, s. 95). Pojmem „dílčí“ je v tomto případě tedy myšleno, že se daná funkce vztahuje k určitému systému a pokud je narušena, negativně ovlivňuje řadu dalších schopností. Při reedukaci je proto třeba hledat nejprve jádro obtíží – primárně postiženou funkci, a na tu se zaměřit. Pokud nebude rozvinuta, náprava systému jako celku při sebevětší snaze selže.

² V německé literatuře se nejčastěji setkáme s pojmem *Teilleistungsschwächen* (Teil = dílčí, leistung = výkon).

Deficity dílčích funkcí se mohou dle Sindelarové (2013) projevit v následujících pěti oblastech³:

Zrakové vnímání

Základní schopností v oblasti zrakového vnímání je vizuální diferenciací pozadí a figury. Ta jedinci umožňuje soustředit pozornost na vybraný zrakový podnět a záměrně ignorovat podněty další. Díky tomu je člověk schopen číst jednotlivá písmena a slova v souvislém textu. Na vývojově vyšší úrovni je schopnost rozlišování tvarů, na základě které jedinec rozpozná různé zrakové podněty podle jejich umístění v prostoru, velikosti a formy (Felcmanová, 2015). Aby měly tyto dvě schopnosti chtěný účinek, je potřeba uchovat si vnímané podněty v paměti. K tomu slouží vizuální paměť (Sindelarová, 2013).

Sluchové vnímání

Vývoj a struktura sluchového vnímání je analogická oblasti zrakového vnímání. I zde se setkáváme s diferenciací figury a pozadí, tentokrát ovšem v oblasti auditivních podnětů. Jedná se tedy o schopnost cíleně se soustředit na určité zvuky a ty ostatní, v dané situaci nedůležité a rušivé, utlumit. Na vyšší úrovni se nachází schopnost diferenciací řeči neboli rozlišování i zvukově podobných hlásek a slabik. S tím úzce souvisí sluchová analýza a syntéza, tedy rozkládání slov na hlásky a jejich opětovné spojování. Ani v této oblasti nesmíme zapomenout na paměť, díky které si můžeme auditivní informace uchovat (Felcmanová, 2015).

Prostorová orientace

Základy prostorové orientace stojí na schopnosti taktilně-kinestetického vnímání. To využíváme už v nejranějším stadiu života při prozkoumávání našeho okolí. Pomocí hmatu poznáváme také naše tělesné schéma, uvědomujeme si jeho jednotlivé části a učíme se na něm orientovat. Na nejvyšší úrovni prostorové orientace vnímáme vztahy mezi věcmi, což nám umožňuje s nimi manipulovat (Sindelarová, 2013). Aby se dítě mohlo bez potíží začít učit číst a psát, mělo by v rámci orientace ovládat pojmy jako nahoru, dolů, vpředu, vzadu a vlevo, vpravo (Felcmanová, 2015).

³ Hierarchické uspořádání dílčích deficitů nezbytné pro účely reedukace znázorňuje tabulka v příloze č. 1.

Intermodální spojení

Intermodální spojení vyjadřuje schopnost propojování informací jedné smyslové oblasti s druhou. Zásadní je zejména spojení vizuálně-auditivní a auditivně-vizuální. Tato schopnost je nezbytná např. při pojmenovávání věcí, kdy musíme vizuální podnět (pozorovaný předmět) spojit s auditivním (slyšeným slovem). Tímto způsobem postupuje i žák, který se učí číst, když spojuje tvar písmene s konkrétní hláskou (Sindelarová, 2013).

Serialita neboli vnímání časového sledu

Serialita je dalším předpokladem k úspěšnému učení. Jedinec si musí uvědomit, že se náš život odehrává v čase a že různé události na sebe vzájemně navazují (Sindelarová, 2013). Pokud této následnosti porozumí, bude schopen vytvářet posloupnosti a řadit segmenty do souborů ve správném pořadí. Tato schopnost je nezbytná pro správné řazení písmen (případně hlásek) do slov a podmiňuje efektivní plánování postupu při práci či učení (Felcmanová, 2015).

Felcmanová (2015, s. 53) dále připomíná důležitost vizuomotorické koordinace jakožto schopnosti „*integrace zrakové informace a motorické aktivity*“. Využíváme ji např. při nácvičce tvarů písmen.

Z předchozích odstavců je zřejmé, že deficity dílčích funkcí mohou být příčinou nejen dyslektických obtíží, ale také obtíží v matematice, motorice, chování atd. Z důvodů systémovosti tohoto konceptu je velmi často jedna deficitní funkce zodpovědná za narušení výkonů ve více oblastech najednou. I proto by měla být vyšetřením dílčích funkcí zakončena každá komplexní diagnostika (Pokorná, 2010). Zjištění jejich skutečné vývojové úrovně je základním kamenem úspěšné reedukace.

2.4.2 Vliv prostředí

Pro úplnost přehledu věnujme také pár slov vlivu prostředí na školní výkon dítěte. Pokorná (2010) zmiňuje dvě prostředí, která na úroveň výkonů dětí působí nejvíce. Jsou jimi rodina a škola.

Stanovení faktorů, které z rodiny činí ne/příznivé prostředí pro vývoj školní výkonnosti dítěte, je velmi obtížné. Výzkumy, které v této oblasti přinesly prokazatelné výsledky, se zabývaly zejména sociálním postavením rodiny a školním vzděláním rodičů. Poukázaly na častější výskyt poruch čtení a psaní dítěte v rodinách se sociálně nižším statusem a nižším vzděláním rodičů. „Klicpera a Gasteigerová-Klicperová uvádí, že 66 % dětí s dyslexií v jejich výzkumu pocházelo ze sociálně slabších vrstev.“ (1993 in Pokorná, 2010, s. 88). „Niemeyer uvádí dokonce 83 %.“ (1974 in Pokorná, 2010, s. 88). Tento fenomén můžeme vysvětlit například nedostatkem financí rodiny na zajištění potřebných materiálních podmínek pro optimální přípravu dítěte nebo nevhodným postojem rodičů ke škole z důvodu vlastního dřívějšího selhání. Mezi dalšími důležitými faktory můžeme jmenovat emocionální klima rodiny, očekávání rodičů, vztah rodičů ke škole či spolupráci rodičů a školy.

Také školní prostředí může snižovat úroveň výkonů žáka. Záleží zejména na filosofii školy a způsobu vedení třídy učitelem. Důležitý je otevřený, vstřícný přístup ze strany instituce a poskytnutí atmosféry bezpečí a jistoty, ve které děti mohou efektivně pracovat.

Specifické poruchy učení jsou postižením multifaktoriálním. Kromě primárních příčin zde působí také řada dalších činitelů, které mohou obtíže neutralizovat, nebo naopak umocnit. Řadíme mezi ně faktory vnějšího prostředí, jako je styl vedení výuky, přístup učitele i celé školy k problematice SPU a především charakteristiku domácího prostředí (Špačková, 2012).

3 Osobnost dítěte se specifickou poruchou učení

Dítě se specifickou poruchou učení není zdaleka handicapováno pouze tím, že k dosažení konkrétních výkonů musí vyvíjet větší úsilí než většina jeho spolužáků. Nezřídka se dostává do náročných sociálních a emocionálně vypjatých situací, které mohou výrazně ovlivnit jeho osobnost.

3.1 Sekundární symptomatologie

Potíže při čtení, psaní a počítání jsou závažnou překážkou v nabývání školních dovedností a osvojování školních vědomostí, ale ještě závažnější jsou z nich vyplývající nepříznivé situace, které negativně působí na osobnost žáka.

Na počátku školní docházky bývají rodiče naplněni pozitivním očekáváním, důvěřují schopnostem svých dětí a na jejich budoucnost hledí bez obav. Proto jsou značně zaskočení, když se už v prvním pololetí školní docházky dostává jejich potomek do problémů a jeho výkony neodpovídají jejich předpokladům. Dostavuje se zklamání a jejich pozitivní představa o bezstarostné cestě dcery či syna vzděláváním selhává (Pokorná, 2010).

I to nejméně vnímavé dítě vycítí, že zklamalo očekávání svých rodičů. Tento moment je jedním z nejvíce traumatizujících zážitků, který může jedince na počátku školní docházky potkat. V tomto období vývoje se dítě nachází ve stadiu sugescí, přejímá tedy názory a postoje rodičů a vůbec celého svého okolí a je závislé na pozitivním přijetí. Pokud se mu dlouhodobě tohoto bezpodmínečného přijetí nedostává, může být rozvoj jeho osobnosti těžce narušen (Pokorná, 2010). Samozřejmě i permanentní potýkání se s neúspěchem ve třídě, často zvýrazněné učitelovou negativní zpětnou vazbou, má na jedince dalekosáhlé důsledky.

Se sekundární symptomatologií úzce souvisí neuspokojování potřeb osoby s SPU. Zde využijeme psychologickou koncepci A. Maslowa (1943), který seřadil lidské potřeby dle jejich stoupající důležitosti. Pokud se podíváme na pomyslnou pyramidu, zjistíme, že u dětí s SPU je více než u intaktní společnosti ohroženo naplnění potřeb jistoty a bezpečí.

Z toho na základě Maslowovy domněnky o hierarchii potřeb⁴ vyplývá neuspokojení potřeb lásky a sounáležitosti, potřeby sebeúcty, znalostí a porozumění, potřeby estetické a v krizi je také nejvyšší potřeba sebeaktualizace (Mareš, 2013).

Situace, při kterých je zamezeno uspokojování pro život zásadních potřeb, vedou k frustraci dítěte, a permanentní frustrace ve škole i v sociálních interakcích zase úzce souvisí se vznikem úzkostí. Oba dva tyto emocionální problémy výrazně poznamenávají žáka s SPU ve smyslu sníženého sebehodnocení. Jedinec má sklony k negativnímu sebezpojetí, vidění světa bez pozitivních zážitků a depresivnímu vidění budoucnosti (Kocurová, 2001). Výsledkem dlouhodobé frustrace je hněv až agrese, kterou jedinec obrací proti sobě nebo svému okolí. Pocity méněcennosti, které žák prožívá, se většinou projevují problematickým chováním - dítě se na sebe snaží upozornit, a proto v hodinách vyrušuje, používá nevhodné slovní termíny a různými způsoby porušuje školní řád. Někdy neustálé emocionální potíže spojené s prostředím školy končí rezignací nebo školní fobií a záškoláctvím.

3.2 Postavení žáka s SPU

Jedinci s SPU patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16, ve znění pozdějších předpisů 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. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění,*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

⁴ Maslow předpokládal, že některé potřeby (základní) jsou nezbytné pro fungování organismu a jiné jsou uspokojovány teprve ve chvíli, kdy jsou zajištěny ony základní. Mezi základní potřeby zařadil: fyziologické potřeby, potřebu pocitu bezpečí a jistoty, potřebu lásky a sounáležitosti a potřebu sebeúcty. Mezi rozvojové zařadil: potřebu znalostí a porozumění, estetické potřeby a potřebu sebeaktualizace (viz příloha č. 2).

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dělíme na ty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Mírná forma specifické poruchy učení opravňuje svého nositele k zařazení mezi žáky se zdravotním znevýhodněním: „*Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*“ Tito žáci mají právo na vzdělávání za vyhovujících podmínek vzhledem k jejich potřebám při možné úpravě forem, metod a obsahu vyučování. Školský zákon pro ně dále zajišťuje možnost zřídit (při souhlasu školského poradenského zařízení) funkci asistenta pedagoga, jenž by vypomáhal ve třídě, kde se žák s SPU vzdělává. Pokud je specifická porucha závažnějšího charakteru, může být zařazena do kategorie zdravotního postižení: „*Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení (...) a vývojové poruchy učení nebo chování.*“ V tomto případě zákon navíc umožňuje využívat při vzdělávání bezplatně speciální učebnice a didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou (Zákon č. 561/2004 Sb.).

3.3 Systém péče o žáky s SPU

Edukace a reedukace dětí s SPU má u nás již poměrně dlouhou tradici a propracovaný systém. Bartoňová (2010) jmenuje osm v současnosti dostupných možností podpory.

Jako první zmiňuje individuální péči prováděnou učitelem kmenové třídy v rámci vyučování. Tato forma péče je určena žákům s mírnějšími projevy SPU a je realizována v rámci třídy základní školy. Nápravu by měl provádět třídní učitel vybavený alespoň základními vědomostmi z oboru a znalostmi reedukačních technik. Pokud je SPU žáka závažnějšího charakteru, může být jedinec do třídy základní školy integrován. V takovém případě škola dostává určité finanční prostředky od státu, které ji umožní poskytnout dostatečnou podpůrnou péči (Pokorná, 2010).

Individuální péče může být prováděna také učitelem, který absolvoval speciální kurz, speciálním pedagogem či školním psychologem. Rozdíl oproti předchozí formě spočívá v tom, že dotyčný pedagog či psycholog se zaměřuje prioritně na nápravu deficitních

funkcí, třeba i v rámci kroužků či klubů. Své postupy by měl vždy konzultovat s poradenským pracovištěm (Bartoňová, 2010).

Pro účely intenzivnější individuální péče mohou základní školy zřizovat speciální třídy. Do těchto tříd děti odchází ze svých kmenových tříd pouze na vybrané hodiny (nejčastěji na český jazyk). Reedukaci zajišťuje ve většině případů speciální pedagog (Bartoňová, 2010). Jednou z výhod této formy je, že děti pracují v malých skupinkách a zaměřují se na pro ně problematické učivo.

Speciální třídy mohou být zřizovány také na úrovni kmenových tříd. Žák se vzdělává v této třídě po celou dobu, zároveň však velmi často přichází do kontaktu s intaktními žáky na různých celoškolských akcích a projektech. Stejně jako v předchozím případě zajišťuje výběr dětí do těchto tříd a sledování nápravného procesu poradenské zařízení. Pokud u žáka dojde k výraznému zlepšení, může doporučit jeho integraci do běžné třídy (Matějček, 2011).

Reedukační péči může dále poskytnout tzv. „cestující učitel“. Nejčastěji se jedná o pracovníka poradenského zařízení, který zejména v ranních a odpoledních hodinách dochází do základních škol a vede hodiny náprav (Bartoňová, 2004).

Další formou je vzdělávání ve speciálních školách pro žáky s poruchami učení. Tyto instituce jsou zřizovány na základě školského zákona § 16 odst. 9 (Zákon č. 561/2004 Sb.) a při tvorbě svého školního vzdělávacího programu vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (www.msmt.cz).

Pro žáky s těžkým stupněm postižení, kteří kromě reedukační péče vyžadují také péči terapeutickou a medicínskou, jsou zřizovány třídy při dětských psychiatrických léčebnách (Bartoňová, 2010).

Při výčtu možností péče o žáky s SPU nelze opomenout poradenská pracoviště, kterými jsou speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Obě zařízení se specializují na pomoc při výchově a vzdělávání žáků a zároveň poskytují podporu školám a zákonným zástupcům (Špačková, 2012)⁵.

⁵ V oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dochází v současnosti na poli legislativy k významným změnám.

V případě, že je jedinec se zdravotním postižením integrován do třídy běžné školy, bývá součástí jeho vzdělávání vytvoření individuální vzdělávacího plánu (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, § 6⁶).

3.4 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (zkráceně IVP) je sestaven na základě školního vzdělávacího programu konkrétní školy, závěrů speciálně-pedagogického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka osobně. Jedná se o závazný dokument zajišťující zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb jedince. Zpravidla je sestavován pro každé pololetí, ale může být upravován v průběhu celého školního roku. IVP vypracovává osoba, která je s problematikou SPU a potřebami žáka obeznámena, a to jen pro předmět (případně složky výchovy), kde se handicap výrazně projevuje (Jucovičová, Žáčková, 2006).

Individuální vzdělávací plán by měl dle vyhlášky č.73/2005 Sb. § 6 odst. 4 obsahovat:

- a) *údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,*
- b) *údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,*
- c) *vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,*

⁶ V září tohoto roku by Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů měla být nahrazena Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pro mou práci je ovšem důležitý současný stav, proto se zabývám momentálně platnou vyhláškou.

- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,*
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,*
- g) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.*

Lze říci, že IVP je nástrojem, který zajišťuje individuální přístup učitele a dalších zaměstnanců školy k žákovi s SPU. Z tohoto hlediska by měl blíže určovat metody zprostředkování učiva učitelem, způsoby opakování a upevňování učiva žákem, prostředky pro ověřování vědomostí a dovedností žáka, dále by měl konkretizovat osobní přístup učitele a formy pochval, případně odměn, a v neposlední řadě by měl zohledňovat specifické charakteristiky žáka (potřebu pohybu během hodiny, pomalé pracovní tempo, strach z neúspěchu atd.) (Zelinková, 2003).

3.4.1 Význam individuálního vzdělávacího plánu

Přínos individuálního vzdělávacího plánu lze dle Zelinkové (2007) rozdělit do 4 úrovní:

Úroveň první

IVP pomáhá žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na obsah učiva stanovený školním vzdělávacím programem, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k efektivnějšímu využití předpokladů. Má motivační hodnotu. Už jen fakt, že učitel chce tímto plánem dítěti pomoci, působí pozitivně. Cílem IVP není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může žák pracovat.

Úroveň druhá

Plán umožňuje učitelé pracovat s dítětem na úrovni, které dítě dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků stanovených ŠVP. Je východiskem plánované aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi a zároveň vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu edukace slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.

Úroveň třetí

Do přípravy IVP se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou syna/dcery. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají odpovědnost.

Úroveň čtvrtá

Aktivní účast žáka na tvorbě IVP výrazně mění jeho roli. Dítě není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky své reedukace.

4 Sebepojetí

Sebepojetí představuje „určitý obraz o sobě, který si vytváří každý člověk. Je vyjádřením toho, co si o sobě člověk myslí. Má především kognitivní charakter, i když silně podbarvený emocemi. Tvoří ho několik prvků: sebevědomí, sebeúcta a sebehodnocení. Vždy jde o propojení prvků racionálních a emocionálních – tedy poznání, chápání sebe sama a prožívání sebe sama. Vlivem emocionální stránky může být subjektivně zkreslené. Vyvíjí se ve vztahu ke svému okolí a je také okolím ovlivnitelné (mínění, názory, hodnocení jiných – zvláště subjektivně vlivných lidí), je tedy ovlivnitelné výchovou i využitelné ve výchovné práci.“ (Kolář et al., 2012, s. 122).

Z. Helus (2011, s. 185) vidí sebepojetí jako „vztah jedince k sobě samému“, který se aktualizuje při sebepoznávání, sebecitu, sebehodnocení a seberealizaci:

- Sebepoznávání znamená snahu člověka orientovat se sám v sobě. Jedinec při jeho konstruování vychází z výkonů, kterých dosáhl, a z reakcí druhých na jeho chování, vzhled, dovednosti a další.
- Sebecita představuje citový vztah k sobě samému. Mezi zásadní city, které k sobě člověk může chovat, patří sebeúcta. Aby ji jedinec dosáhl, je schopen vyvíjet velké úsilí a svědomitě na sobě pracovat.
- Sebehodnocení si jedinec vytváří jednak na základě porovnávání svých výkonů s výkony druhých lidí a současných výkonů s výkony dřívějšími, jednak na základě srovnání toho, jací jsme, s ideálem, kterého chceme dosáhnout.
- Seberealizace označuje nejaktivnější složku sebepojetí. Jedinec uskutečňuje vlastní možnosti výkonu a přibližuje se k ideálům, překonává své nedostatky a snaží se pozvednout nad současnou úroveň. Aby se jedinec seberealizoval, potřebuje kromě vlastního odhodlání také oporu svých blízkých (Helus, 2011).

M. Blatný (2010, s. 105) na sebepojetí nahlíží skrze sociálně-kognitivní psychologii, která uvažuje o Jáství jako o „kognitivním systému, jehož zdroje leží v sociálním a kulturním kontextu a je aktivován sociálním prostředím.“ V současné době odborníci sociálně kognitivní psychologie v rámci konceptu sebepojetí zdůrazňují určité jeho aspekty. Jedná

se o multifacetovost, hierarchické uspořádání, dynamiku a provázanost procesuální a strukturální stránky Já (Blatný, 2010):

– Multifacetový aspekt

Termín „multifacetový“ značí, že sebepojetí je tvořeno dílčími mentálními reprezentacemi Já (schémata či prototypy), které vytváří určitý systém významů, jež se k danému Já vztahují. Různé reprezentace se mohou lišit v určitých aspektech, jako například v časové lokalizaci (reprezentace Já současného, minulého nebo budoucího).

– Hierarchický aspekt

Sebepojetí se formuje na základě dílčích zkušeností z konkrétních situací. Je generalizací poznatků o sobě, které jsou hierarchicky uspořádány od specifických prvků až po obecné kategorie.

– Dynamický aspekt

Sebepojetí nemá pouze stránku strukturální, ale také dynamickou. Znamená to, že v závislosti na odlišných situacích se aktivizuje určitá reprezentace Já, která v dané chvíli plní řídicí funkci.

– Systematický aspekt

Sociálně-kognitivní teorie rozlišuje Já jako subjekt poznání (aktivní pozorovatel, proces) a Já jako objekt poznání a hodnocení (produkt procesu), k tomuto členění ovšem přistupuje jako k dynamickému systému vzájemně provázaných a doplňujících se funkcí (Bandura, 1999 in Blatný, 2010). „*Pojetí Já jako systému je zřejmé zvláště v oblasti seberegulace, kde obsahy sebepojetí ve formě standardů, norem či aspirací se stávají součástí procesu řízení vlastního chování a jsou tímto procesem zpětně ovlivňovány (korekce, přeformulování či vytváření nových standardů).*“ (Blatný, 2010, s. 113)

4.1 Vývoj sebepojetí

„Člověk se nerodí s pocitem vlastního já, ale vytváří si jej v průběhu svého života. Děje se tak v interakci s vnějším prostředím, zejména s jeho sociální složkou.“
(Vágnerová, 2005, s. 259)

Sebepojetí se formuje v průběhu celého vývoje člověka. Vytváří se na základě zkušeností, které odpovídají věku jedince. V našem výčtu uvedeme vývoj sebepojetí pouze do doby mladšího školního věku, jelikož ten se bude týkat žáků, kteří se aktivně zúčastní praktické části této práce.

Kojenecký věk (29. den - 1 rok života)

V mladším kojeneckém věku je dítě ve velmi úzkém vztahu s matkou, je k ní těsně připoutáno a nedokáže ji od sebe jednoznačně odlišit. Postupem času si začíná uvědomovat hranice vlastního těla, vytváří si vědomí tělesného Já odlišného od jiných osob a předmětů. V půl roce už vnímá matku jako samostatně existující osobu. Vlastní tělesné schéma poznává na základě smyslových podnětů okolí (Vágnerová, 2005).

Batolecí věk (2. a 3. rok života)

V batolecím období si dítě osvojuje relativně efektivní formu lokomoce. Díky pohybům je méně závislé na druhých – stává se do určité míry autonomním. Tím si získává také ocenění ze strany dospělých, což přispívá k jeho sebehodnocení (Čáp, 2007). V tomto období dochází k prudkému rozvoji nových schopností a dovedností, dítě si začíná uvědomovat své možnosti a samostatnost, kterou uplatňuje při sebeprosazování. To vede k dalšímu důležitému momentu, kterým je fáze negativismu. Batole si ověřuje míru své nezávislosti a uplatňuje elementární vůli. Vlivem rozvoje řeči a pojmenování objektů se rozpoznání vlastního já a okolního světa dostává na úroveň slovních znaků. I samo dítě získává jméno, které se stává součástí jeho identity. V této době už se batole dostává do různých sociálních rolí – kromě potomka se stává vnukem, sourozencem, chlapcem nebo dívkou. Zpětná vazba okolí na to, jakým způsobem se dítě role ujímá, se odráží v jeho sebehodnocení a následně se spolupodílí na formování sebevědomí (Vágnerová, 2005).

Předškolní věk (4. – 6. rok života)

Předškolní věk je charakteristický zřetelným pokrokem v pohybu, řeči i myšlení. Na základě sociálního učení si dítě osvojuje normy chování. Postupně také dochází k formování svědomí, které se zatím řídí podle postoje rodičů: dobré je to, co by rodiče schválili. E. Erikson (1968 in Čáp, 2007) charakterizuje toto období termínem iniciativa, jelikož zde dochází k rozvoji aktivit v různých formách a dítě se díky nim stává iniciativním. Aktivita a iniciativa je nejdříve ovlivňována regulací zvenčí, postupně se ale transformuje v autoregulaci, kdy dítě usměřňuje své chování samo, a to na základě norem, které přijalo za své (Čáp, 2007).

Mladší školní věk (7. – 10. / 11. rok života)

Pro mladší školní věk je charakteristické především převzetí role žáka. Dítě je ve škole hodnoceno za svůj výkon a velmi často srovnáváno se svými spolužáky, což jeho sebepojetí zásadně ovlivňuje. Častý neúspěch dětí se specifickými poruchami učení má za důsledek negativní sebehodnocení a pocity méněcennosti. I v tomto období je identita jedince určována zejména názory a hodnocením starších autorit, především pak rodinou. Až v pozdějších letech začnou mít větší význam při utváření identity vrstevníci (Vágnerová, 2005).

4.2 Sebepojetí žáka s SPU

Přirozená tendence žáků mladšího školního věku je dosáhnout tak dobrých výsledků, aby se vyrovnali svým spolužákům, nebo je ještě překonali. I dítě s SPU porovnává úspěchy svých kamarádů s úspěchy, kterých samo dosáhlo. Obvyklým ukazatelem v tomto směru bývá klasifikace, na většině škol stále ještě ve formě známky. Žák s poruchou učení vnímá, že často dosahuje podprůměrných výsledků, uvědomuje si své nedostatky, a to i přes podporu rodičů a citlivý přístup učitele. Opakovaný neúspěch snižuje jeho sebehodnocení a negativně ovlivňuje jeho sebedůvěru (Vágnerová, 2001). Vztah žáka k sobě samému je narušen a sebepojetí klesá.

Jedním z mnoha úkolů učitele je posilovat sebevědomí dítěte a podporovat u něj kvalitní pojetí sebe sama. Kaprová (2000) uvádí doporučení, která slouží jako prevence stavů úzkosti, strachu a emocionálního napětí žáka:

- Při komunikaci s žákem s SPU by měl učitel vyloučit ironii a sarkasmus.
- Disciplína ve škole i ve třídě by měla být budována na podkladě pozitivních emocí.
- Učitel by měl citlivě přijímat a analyzovat reakce žáka a poskytovat mu pozitivní zpětnou vazbu.
- Žák by neměl být vystaven neočekávanému úkolu.
- Rozsah úkolu by měl vždy odpovídat možnostem žáka.
- Učitel by neměl zdůrazňovat žakovy neúspěchy.
- Učitel by měl dát žákovi příležitost zažít úspěch. Ocenit by měl i činnosti v oblastech, které přímo nesouvisí s výukou.

Učitel základní školy má na žáka mladšího školního věku velký vliv. Je jedním z určujících faktorů při utváření sebepojetí dětí, a proto budeme jeho osobnosti a pojetí výuky věnovat následující kapitole.

5 Osobnost učitele

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“

(Čáp, 2007, s. 265)

Pojetí osobnosti učitele a představy o poslání jeho činnosti prošly v historii mnoha změnami. Ve středověku byl učitel přísný propagátor scholastických idejí, který se nebál své žáky trestat. V době humanismu byl již lidštější, především ve svých metodách, ale upadl jeho zájem o obsah učeného. Renesanční období osvětila zvláště důležitá osobnost celé pedagogické historie, J. A. Komenský, jenž chtěl proměnit školu v „dílnu lidskosti“ a podstatu učitelství stavěl na učitelově osobnosti. V průběhu 19. století došlo ke kritice zdůrazňování teoretických poznatků a k následnému pozvednutí důležitosti citu v učitelské práci. V současnosti jsou na učitele kladeny nároky v oblasti pedagogického a psychologického vzdělání i jeho osobnostních předpokladů (Dvořáček, 2004).

Požadavky na vlastnosti učitelů byly formovány po staletí, mnoho teoretiků i praktiků se snažilo najít definici „ideálního učitele“ a díky tomu vnikl poměrně široký okruh profesních i lidských kvalit, které by měl dobrý učitel mít. L. Podlahová (2004) vyjadřuje názor, že učitel by měl být především:

- průvodcem žáka na jeho počáteční cestě životem,
- rádcem při volbě vzdělávací cesty,
- hledačem dobrých vlastností dítěte,
- pěstitelem speciálních schopností žáka,
- tvůrcem a umělcem, který pracuje na formování kreativních schopností žáka,
- budovatelem soustavy poznatků ze školy i mimoškolního prostředí,
- poradcem a přítelem žáka,
- znalcem duševního života dětí, jejich přání a představ,

- oporou dětí při řešení jejich problémů,
- prostředníkem dialogu mezi generacemi,
- nositelem obecných morálních a kulturních hodnot,
- stabilizovanou, vyrovnanou a zkušenou osobností.

Zároveň by měl být učitel motivován k vykonávání svého povolání, které by pro něj mělo být zdrojem zábavy a uspokojení. Měl by mít jistou kognitivní výbavu, tedy odpovídající intelekt a soubor odborných, psychologických a pedagogických dovedností. V neposlední řadě by měl být empatický a ochotný vcítit se do svých žáků a nabídnout jim případnou pomoc (Podlahová, 2004).

Obtížnost vytvoření jednoznačné definice ideálního učitele je dána především tím, že mnohé aspekty pedagogické práce jsou z hlediska výzkumu neuchopitelné. Problematika osobnosti učitele se tak rozvětvila do mnoha typologií, které ovšem nejsou explicitní z hlediska toho, nakolik je učitel kvalitní.

5.1 Typologie učitele

Autorem jedné z často užívaných typologií je E. Spranger, který popsal šest základních typů učitele v závislosti na hodnotách, které ve svém životě upřednostňují (1928 in Gage, 2009):

Náboženský typ učitele přikládá ve svém jednání velký význam osudu, smyslu života a víře v Boha. Na základě toho posuzuje své pohnutky a činy. Bývá spolehlivý, ale zato vážný a uzavřený. Od žáků si obvykle drží odstup.

Typ estetický je charakterizován hodnotami, jako je krása, harmonie, symetrie a styl. V jeho jednání převažuje iracionalita nad racionalitou. S dětmi jedná s empatií.

Cílem typu sociálního je vychovat jedince užitečné pro společnost. Nezaměřuje se na vědomosti a dovednosti dětí, ale spíš na jejich zájmy a potřeby. Je otevřený, vstřícný a tolerantní, a díky tomu oblíbený u žáků.

Ekonomický typ se snaží dosáhnout maximálních výsledků při vynaložení minimálního úsilí. Důležité jsou pro něj zejména prakticky využitelné vědomosti a dovednosti, naopak

originalitu a fantazii dětí podceňuje. Jakožto dobrý metodik vede žáky s úspěchem k samostatné práci.

Teoretický typ se zajímá především o znalosti a dovednosti žáků spojené s daným předmětem. Poznání osobnosti žáka pro něj nebývá prioritní.

Poslední je typ mocenský. Ten je pro žáky pravděpodobně největší hrozbou. Využívá své převahy, vyžívá se v trestání a kárání a snaží se v dětech vyvolat strach (Spranger, 1928 in Gage, 2009).

Další typologii osobnosti učitele vypracoval Ch. Caselmann (1964 in Dvořáček, 2004). Zabýval se konceptem dvojího zaměření učitelské profese – jednak na vyučovaný obor, jednak na osobnost žáka. Na základě převažujícího zaměření učitele definoval typ logotropa a paidotropa. Za logotropa označil učitele, který se zajímá především o předmět, je dobrý metodik, dokáže žáky zaujmout svými vědomostmi a důraz klade zejména na vzdělání žáka. Oproti tomu paidotrop se zajímá hlavně o osobnost a individuální potřeby žáků, ke kterým přistupuje až s mateřským citem.

Na podobném principu odlišil dva typy učitelů také E. Vorwickel (1921 in Zormanová, 2014). Věcný typ učitele se zaměřuje spíše na vzdělávání než na výchovu žáků. Pečlivě zpracovává učební látku, kterou třídě následně předává. Podporuje především pamětné učení a opomíjí rozvoj samostatného myšlení a kreativity dětí. Osobní typ naopak upřednostňuje výchovu žáka. Záleží mu na osobnostním rozvoji dětí a předávání znalostí považuje za druhotnou záležitost.

Učitele můžeme klasifikovat také na základě rozdílného vyučovacího stylu.

5.2 Vyučovací styl

Vyučovací styl lze definovat jako *„individuální specifický způsob vyučování, který v určitém období a určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků a volbou*

základních komunikačních schémat během vyučování. Vyhází z kognitivního stylu učitele a jeho preferencí určitých typů informací.“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 68)

L. Zormanová zmiňuje čtyři typy vyučovacích stylů, jejichž autory jsou G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis (2008 in Zormanová, 2014). Jedná se o styl manažerský, pragmatický, facilitační a přístup svobodného vzdělávání.

Učitel využívající manažerský vyučovací styl je v podstatě v roli manažera, který řídí učení žáků při osvojování znalostí, dovedností a kompetencí. Charakteristická je pro něj vysoká úroveň organizačních schopností, systematičnost a poskytování zpětné vazby. Vyučovací styl odvozený z role učitele jako manažera se jinak nazývá exekutivní a čerpá z teorií o efektivnosti řízení.

Pragmatický přístup uplatňují učitelé, pro které je prioritou předat dětem ty znalosti a dovednosti, které budou moct následně aplikovat v reálném životě a budou jim užitečné.

Facilitační přístup je vlastní těm učitelům, kteří se zaměřují na osobnostní rozvoj žáka. Jejich cílem je podporovat autenticitu a seberegulaci dětí. Také se snaží o pozvednutí jejich sebevědomí. Facilitační styl čerpá zejména z existenciální filozofie a humanistické psychologie.

Přístup svobodného vzdělávání chápe učitele jako „osvoboditele ducha“. Jedná se o liberální vyučovací styl, při kterém se učitel snaží podporovat u žáků kritické myšlení, naučit je poznávat svět z různých úhlů pohledu a vést je k tomu, aby se stali morálně hodnotnými a vzdělanými osobnostmi (Mareš, 2013; Zormanová, 2014).

Vyučovací styl učitele je ovlivněn jeho pojetím výuky.

5.3 Učitelovo pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky je komplex názorů, postojů, přesvědčení a argumentů učitele. Spadají sem jeho představy o cílech výuky, organizačních formách a vyučovacích metodách, dále jeho pojetí sebe sama v roli učitele a pojetí žáka jakožto individua či člena sociální skupiny. Na jeho základě se rodí uvažování učitele o výchově, vzdělávání a hodnocení edukačního procesu (Mareš, 2013).

Učitelovo pojetí výuky můžeme charakterizovat na základě vlastností a funkcí. Lze říci, že je: implicitní (není vyjádřeno přímo pomocí zásad), subjektivní (závislé na individualitě učitele), relativně neuvědomované (učitel ho zpravidla vědomě nereflektuje, funguje spíše bezděčně), orientované (obsahující hodnocení), stereotypní (málo variabilní, většinou má ustálený průběh) a relativně stabilní (odolné vůči vnějším intervencím, mění se velmi pomalu). Plní také následující funkce: projektivní (má vliv na to, co a jak chce učitel dělat), selektivní (podporuje rozhodování učitele o tom, co je důležité a co nikoli), motivační (motivuje učitele k činnosti, ale také k lhostejnosti až odporu), regulační (na základě pojetí se učitel rozhoduje), korelativní (ovlivňuje, jak učitel jedná a o co se snaží) (Obst, 2009). K těmto funkcím Mareš (2013) přidává ještě funkci hodnotící (pojetí je určující při hodnocení aktérů pedagogického procesu) a rezultativní (rozhoduje, kterých výsledků učitel dosahuje a které leží mimo jeho dosah).

Učitelovo pojetí výuky se vyvíjí a v průběhu profesní cesty proměňuje. Jeho začátky nacházíme už ve chvílích, kdy jedinec poprvé uvažuje nad vedením výuky svými učiteli a říká si, které věci by dělal on sám být na jejich místě. Následně je pojetí formováno v rámci studia na pedagogické fakultě (či jiné instituci připravující učitele na výkon jejich povolání) a na základě doporučení vyučujících. Ve styku s praxí dochází k dalším proměnám a k dosažení vyhovujícího optima učitel většinou dospěje až po několika letech v oboru. Jednotliví učitelé musí projít různě dlouhou cestou, než dojdou k pojetí výuky, se kterým jsou spokojeni. Někteří přebírají pojetí již hotové, vytvořené určitou autoritou, a přihlašují se ke konkrétnímu pedagogickému systému, jehož myšlenky poté šíří bez ohledu na jeho možná úskalí. Jiní zase nejsou schopni dobrat se stabilního pojetí, a tak jej mění podle momentálního zájmu. Na učitelovo pojetí výuky působí mnoho vnějších vlivů, největší podíl na jeho utváření by však měl mít učitel sám. Měl by ho podrobovat pravidelnému rozboru v rámci sebereflexe a následně se zaměřovat na jeho nedostatky, snažit se je odstranit a dále rozvíjet jeho kvalitní části (Obst, 2009).

Učitelovo pojetí výuky se nejvíce promítá do způsobu jeho pedagogické komunikace.

5.4 Pedagogická komunikace

Vedle oficiálního, formálního kurikula, které se týká osvojování poznatků z příslušného předmětu a tématu, existuje v rámci školy ještě tzv. kurikulum skryté, které zahrnuje všechny poznatky nabyté zkušeností. Tyto poznatky jsou podmíněny interakcemi a komunikací, při které dítě získává představu o hodnotě svých výsledků i hodnotě sebe sama (Kyriacou, 2004). Každý učitel by měl být schopen efektivní komunikace jako prostředku podpory, motivace a navození učebních činností žáka. Komunikace hraje klíčovou roli při naplňování výchovně-vzdělávacích cílů.

„Pedagogická komunikace je definována jako specifická forma sociální komunikace. Je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání, nezbytnou podmínkou výuky a uskutečňuje se jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.“ (Zormanová, 2014, s. 35) Charakter pedagogické komunikace je ovlivněn zejména jejími záměry a cíli. Může se uskutečnit ve třech formách: verbální (užití mluvené podoby řeči), neverbální (gesta, mimika, pozice těla a další výrazové prostředky) a činem (jednání komunikačních partnerů) (Zormanová, 2014).

Po obsahové stránce můžeme v informacích, které učitel žákům předává během výuky, najít složku: kognitivní, projevující se při vyvozování definic, řešení problémů či aplikaci pravidel; dále složku afektivní, která má vliv na rozvoj motivace k učení a podporuje tvorbu žádoucích postojů žáků; a v poslední řadě složku regulativní, pomocí níž komunikační partner vyjadřuje souhlas či nesouhlas a vybízí k reakci. Toto rozdělení komunikace do tří složek je pouze teoretickým konstruktem, jelikož v praxi se vyskytují integrovaně (Prokešová, 2009).

Na celkové podobě pedagogické komunikace se podílí pět činitelů. Je jimi čas (doba výuky v rámci rozvrhu a školního roku), učivo, třída jakožto místnost, třída jakožto skupina žáků, žák samotný a samozřejmě učitel, přičemž mezi aktivní činitele patří poslední tři jmenované (Čáp, 2007). Na základě jejich vzájemného působení ve výchovně-vzdělávacím procesu (interakcí) rozlišujeme různé struktury komunikace. Můžeme zaznamenat sdělení učitele směrem k celé třídě (U-T), vyjádření učitele k jednomu žákovi (U-Ž), dotazování a reakce žáka směrem k učiteli (Ž-U) a v případě skupinové práce také předávání informací jedním žákem ostatním (Ž-Ž). Všechny zmíněné struktury jsou jednostranné, iniciátor

komunikace je aktivní a příjemce sdělení pasivní. Teprve ve chvíli, kdy se mezi danými činiteli rozvine diskuse, můžeme mluvit o komunikaci oboustranné (Čáp, 2007).

Někteří autoři tvrdí, že v rámci výuky je iniciátorem komunikace téměř vždy pedagog (Zormanová, 2014). Jiní autoři dokládají existenci značných rozdílů mezi četností a způsobem komunikace jednoho učitele s různými žáky. Nejen, že učitel častěji vyvolává a hovoří s žáky, kteří ve škole dobře prospívají, ale také jim oproti žákům neprospívajícím ponechává více času na rozmyšlení odpovědi (Čáp, 2007). Tuto upřednostňovanou komunikaci Gavora (2005) charakterizuje pomocí preferenčních vztahů. Říká, že volbou komunikačního partnera dává učitel najevo, jací žáci u něj mají přednost a jací pro něj nejsou tak důležití. Tuto skutečnost děti zpravidla dobře poznají a odráží se to na jejich sebehodnocení. Navíc žáci, kteří jsou učitelem méně vyvoláváni, bývají zároveň méně chváleni a více kritizováni. Následkem toho je u nich podmiňována pasivita.

Dalším aspektem, který má vliv na charakter pedagogické komunikace, je kauzální atribuce učitele směrem k žákům. Jedná se o jev, kdy učitel připisuje význam určitému chování žáka a hledá jeho příčiny. Tyto příčiny nemusí být pravdivé, ale učitel je za pravdivé může považovat. S tímto přístupem poté hodnotí schopnosti žáka. Hodnocení je subjektivně zkresleno, často vede k nadhodnocování nebo podhodnocování a ovlivňuje žáky v další školní činnosti a ve vztahu k sobě samým (Kolář et al., 2012).

Pedagog také může být ovlivněn tzv. předinformací – dostane se k němu pozitivní nebo negativní sdělení o žákovi, kterého ještě neměl možnost poznat, jež předem vede k vytvoření určité představy (Zormanová, 2014). Na základě té pak učitel uzpůsobuje podmínky vzdělávání. Tento jev je popsán dvěma efekty:

Pygmalion efekt označuje situaci, kdy učitel získá kladnou předinformaci o určitém žákovi. Na základě toho mu při výuce začne vytvářet optimální podmínky: chválí ho, motivuje, povzbuzuje a snaží se mu pomoci. Díky tomu dojde ke zlepšení výkonů žáka a vlastně naplnění původní předinformace. Golem efekt označuje jev opačný. Učitel vychází z negativní předinformace, žáka kritizuje, podceňuje a obviňuje, až ho donutí k rezignaci na dosahování lepších výkonů. Žák naplní původní, nepříznivou představu (Zormanová, 2014).

Popsané efekty souvisí s vlivem očekávání. Pokud si učitel o dítěti myslí, že je výborným žákem, jeho výkony a prospěch se budou zlepšovat. Naopak pokud považuje dítě za špatného žáka, dojde k postupnému zhoršení jeho výsledků. Výkon žáka se mění ve směru očekávání učitele (Petty, 2008).

Golem efekt společně s nízkým očekáváním učitele značně ohrožují děti se specifickými poruchami učení. Zvláště pokud se SPU stane tou první a nejpodstatnější informací, kterou se učitel o žákovi dozví. Proto by měl dobrý učitel pravidelně reflektovat své postoje k žákům, snažit se oprostit od prvního dojmu a nízké očekávání nikdy nedat dětem najevo.

5.4.1 Interakční styl učitele

Abychom se mohli zabývat problematikou interakčního stylu, musíme se nejprve seznámit s teorií interpersonálního chování. Tou se významně zabýval americký psycholog T. Leary, když ji aplikoval na svůj teoretický koncept osobnosti. Ve své knize *Interpersonal Diagnosis of Personality* definoval interpersonální chování jako „*chování, které je otevřeně, vědomě, eticky a symbolicky spojené s další lidskou osobou*“ (Leary, 2004, s. 4). K jeho ovlivňování vedou člověka dvě hnací síly, a to udržení sebeúcty a redukování strachu. Při komunikaci s okolím volí jedinec takové chování, které mu umožňuje jednak se vyhnout obavám, jednak ze sebe mít dobrý pocit. Konkrétní způsob chování je u každého člověka jiný. Leary se domníval, že způsob, jakým jedinec komunikuje s druhými, vypovídá o zvláštnostech jeho osobnosti. Na základě toho tvrdil, že chování člověka je víceméně stálé, respektive že se jedinec chová v podobných situacích analogicky.

Learymu a jeho spolupracovníkům se podařilo analyzovat šestnáct typů interpersonálního chování (viz příloha č. 3), ty později zredukovali na osm. Těchto osm typů poté uspořádali do dvoudimenzionálního systému. Jednu dimenzi označili termínem *proximita* a ohraničili ji krajními póly *odpor* a *kooperace*. Představovala míru uzavřenosti nebo spolupráce komunikujících partnerů. Druhou dimenzi nazvali jako *vliv* a za krajní póly určili *dominanci* a *submisi* (Leary, 2004).

Learyho model byl přeložen do několika jazyků a dočkal se širokého praktického uplatnění. O jeho pedagogickou aplikaci se zasloužili holandští badatelé z Univerzity v Utrechtu; Wubbels, Créton a Hoomayers. Ti využili Learyho myšlenky, že každý člověk, tedy i učitel, tíhne k určitému způsobu interakce, který u něj převládá v různých interakčních situacích. Tuto skutečnost označili za „*interpersonální chování učitele ve výukové interakci*“ neboli interakční styl učitele (Mareš, Gavora, 2004, s. 106).

Holandští badatelé dále převzali onu dvojí dimenzi Learyho konceptu a znázornili ji pomocí os (viz příloha č. 4). Vertikální osa je osou vlivu a vyjadřuje, nakolik si učitel udržuje moc nad žáky. Horizontální osa je osa proximity a určuje, do jaké míry je chování učitele vůči žákům přátelské či odmítavé⁷. Následně Wubbels a jeho kolegové jemněji rozčlenili roviny ohraničené osami a vytvořili tak osmiúhelník (viz praktická část práce). Každý sektor tohoto osmiúhelníku popsali specifickou charakteristikou učitele podle toho, jak se projevuje v interakcích s žáky. Vzniklo tak osm dimenzí interakčního stylu (Gavora, 2005):

- organizátor vyučování (vede, zadává úkoly, určuje postup, vysvětluje, usměrňuje,...)
- pomáhající (přátelský, taktní, vstřícný, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, vytváří příjemnou atmosféru,...)
- chápající (empatický, trpělivý, otevřený, dává najevo důvěru v žáka a pochopení, naslouchá mu, snaží se urovnávat spory,...)
- vede k zodpovědnosti (vede žáky k samostatnosti, dává možnost rozhodovat, respektuje návrhy žáků,...)
- nejistý (plachý, zmatený, připouští vlastní chybu, nezasahuje do dění, drží se stranou,..)
- nespokojený (podezřívavý, mrzutý, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost, kritizuje,...)
- kárající (upozorňuje na chyby, trestá, podrážděný, vzteklý, netrpělivý, chová se povýšeně,...)
- přísný (náročný, kontroluje, přísně známkuje, trvá na dodržování pravidel, udržuje v hodinách klid,...).

⁷ V české verzi došlo ke změně názvů hraničních pólů dimenze proximity. Místo odporu a kooperace byly zavedeny termíny odmítavost a vstřícnost (Mareš, Gavora, 2004).

Popsaný model je model ryze vědecký – snaží se analyzovat interpersonální chování učitelů v interakcích při výuce. Neříká nám, jak by se učitel měl nejlépe chovat a které chování by neměl vůbec uplatňovat. Kterýkoli z typů chování může být akceptovatelný v závislosti na konkrétní situaci. Mareš a Gavora (2004, s. 110) říkají, že „*většina učitelů používá takový styl komunikace, který zahrnuje (byť v různých proporcích) všech osm typů chování*“.

Za cílem hodnocení interakčního stylu učitele byl holandskými odborníky sestaven dotazník QTI (Questionnaire on Teacher Interaction). Jeho podrobnějšímu popisu se budeme věnovat v praktické části.

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části bakalářské práce jsme se věnovali čtyřem kapitolám. V první jsme se zabývali na teoretické úrovni problematikou specifických poruch učení, které jsme si obecně vymezili pomocí definice K. Špačkové (2012, s. 22): „*Specifické poruchy učení jsou poruchy projevující se obtížemi při nabyvání čtení, psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti.*“ Také jsme zde uvedli v našem prostředí nejpoužívanější klasifikaci SPU, která rozlišuje dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a další, méně časté poruchy učení. Oblasti etiologie jsme se nejprve věnovali z pohledu biologicko-medicínského, kognitivního a behaviorálního (ten jsme více rozebrali až v pozdějších kapitolách), a následně jsme popsali deficity dílčích funkcí, na něž je nutné se zaměřit zvláště v rámci diagnostiky. V další kapitole jsme se věnovali osobnosti dítěte s SPU. Zajímalo nás, s jakými jinými problémy, kromě primárních obtíží ve školních dovednostech, se jedinci s SPU potýkají a jak mohou ovlivňovat jejich život. Na tomto místě jsme také uvedli stručný přehled možností péče a podpory poskytované žákům s SPU ze stran školních a poradenských institucí. Prioritní pro nás bylo zmínit možnost individuální integrace, které využili žáci, již se účastnili našeho výzkumného šetření. Z toho důvodu jsme se podrobněji věnovali individuálnímu vzdělávacímu plánu, který se pro děti integrované do běžných tříd vytváří. Následující kapitola pojednávala o sebepojetí, které je ústředním motivem této práce a na které se převážně zaměřuje praktická část. Jelikož se v této práci snažíme mimo jiné zodpovědět otázku vlivu učitele na sebepojetí žáků, nemohli jsme opomenout teoreticky zmapovat osobnost učitele včetně jeho pojetí výuky. O způsobu jeho pedagogické práce značně vypovídá forma, kterou komunikuje s žáky. Na závěr jsme se tedy věnovali interakčnímu stylu učitelů, jež hlouběji zkoumáme v praktické části této práce.

7 Praktická část

7.1 Výzkumný problém

Přestože se na výzkumné úrovni zájem o problematiku sebepojetí vyvíjel již od 20. let 20. století, do psychologické praxe pronikl až v 70. letech (Matějček, Vágnerová, 1992). Ještě o něco později pronikl do praxe pedagogické. Z teoretické části práce víme, že sebepojetí neboli obraz vlastního já se vyvíjí a formuje na základě interakcí s okolním světem. V období mladšího školního věku je tento svět tvořen především rodinným a školním prostředím, ve kterých mají hlavní slovo rodiče a učitel. Zvláště ohrožené nízkým sebepojetím jsou děti s SPU, kteří se ze stran svého okolí setkávají s negativní zpětnou vazbou častěji než děti intaktní.

V praktické části práce se budeme zabývat zejména vlivem učitele, konkrétně jeho interakčního stylu, na sebepojetí žáků s SPU. Výzkum by měl přispět k upřesnění toho, jaký interakční styl vede ke zvýšení sebepojetí žáků a jaký ho naopak snižuje.

7.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části bakalářské práce je zmapovat sebepojetí žáků s SPU integrovaných do běžných tříd základní školy a jejich intaktních spolužáků, dále analyzovat interakční styl konkrétních třídních učitelů a na závěr porovnat získané výsledky a provést rozbor potencionálního vlivu interakčního stylu učitele na sebepojetí žáků s SPU.

7.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě zmíněných cílů si v této části práce pokládáme otázky:

1. Jak se liší sebepojetí žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků?
2. Jaký interakční styl uplatňují učitelé ve třídách zapojených do výzkumného šetření?
3. Má interakční styl učitele vliv na sebepojetí žáků s SPU?

Ze stanovených cílů a otázek formulujeme tři hypotézy, které se následně pokusíme potvrdit nebo vyvrátit.

H 1: Žáci s SPU mají ve všech zjišťovaných oblastech nižší sebepojetí než jejich intaktní spolužáci.

H 1.1: Největší rozdíly v sebepojetí žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků se vyskytují v oblastech čtení a pravopis.

H 2: Sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl vyšších hodnot v dimenzích chápající a nápomocný než ostatní zúčastnění učitelé, bude vyšší než sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl nižších hodnot ve zmíněných dimenzích než ostatní zúčastnění učitelé.

H 3: Sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl vyšších hodnot v dimenzích kárající a přísný než ostatní zúčastnění učitelé, bude nižší než sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl nižších hodnot ve zmíněných dimenzích než ostatní zúčastnění učitelé.

7.4 Metodika výzkumného šetření

Výzkumné šetření je převážně kvantitativního charakteru. Pro získání potřebných dat byly využity dotazníky SPAS a QTI. Dotazník QTI byl dále podpořen pozorováním učitele při výuce. Můžeme tedy říci, že se jedná o kvantitativně orientované výzkumné šetření doplněné kvalitativní metodou, která umožňuje lépe proniknout do hloubky dané problematiky.

7.4.1 Dotazníky

Dle Gavory (2000, s. 99) je dotazník „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.“ Chráska (2007, s. 163) mluví o souboru svědomitě připravených a srozumitelně formulovaných otázek⁸, které jsou seřazeny na základě promyšleného principu a na které odpovídá respondent písemnou formou.

⁸ Na tomto místě by se místo „otázek“ lépe hodilo slovo položka – výroky někdy bývají formulovány v oznamovacích větách. Je tomu tak i u našich dotazníků SPAS a QTI.

Jedná se o nejčastěji používanou metodu získávání dat. Je tomu tak proto, že celkový proces získávání i následného zpracování údajů je velmi ekonomický – za relativně krátký čas můžeme dosáhnout velkého množství informací (Gavora, 2000)

Na základě formy požadované odpovědi dělíme dotazníkové položky na otevřené a uzavřené:

Otevřené, nebo také nestrukturované položky uvádí výrok, ke kterému se má respondent vyjádřit, ale nenabízí mu žádné hotové odpovědi. Respondent má při zodpovídání volnost. Otevřené položky bývají náročnější při vyhodnocování, zpravidla je u nich nutné provést kategorizaci, což vyžaduje více času a také kvalifikovaného odborníka. Jejich kladem je naopak možnost proniknutí do větší hloubky údajů a tím i do smýšlení respondenta.

Uzavřené, strukturované položky nabízí respondentovi předem vypracované odpovědi. Jejich velkou výhodou je úspora času při vypracovávání. Ta vede ke zvýšení jejich přitažlivosti pro respondenta a nárůstu pravděpodobnosti návratnosti. I jejich vyhodnocení je časově nenáročné. Nepopíratelným záporem je, že osobu, která dotazník vyplňuje, limitují předem vypracované odpovědi, ze kterých si musí vybrat. Uzavřené položky lze dále dělit na polytomické, které nabízí více než dvě odpovědi, a dichotomické, které umožňují výběr právě ze dvou vzájemně se vylučujících odpovědí (Chrásková, 2007).

Gavora (2000) uvádí navíc položky polouzavřené (polostrukturované), které respondentovi nejprve nabízí výběr z odpovědí a následně mu umožňují svou odpověď rozvést či konkretizovat pomocí otevřené otázky.

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS

Jako výzkumný nástroj ke zjišťování sebepojetí dětí byl zvolen standardizovaný dotazník SPAS (z anglického názvu Student's Perception of Ability Scale). Jeho původními autory jsou F. J. Boersmy a J. W. Chapman, kteří ho prvně publikovali v roce 1979 v časopisu Educational and Psychological Measurement. Verzi pro české prostředí vytvořil o osm let později Z. Matějček a M. Vágnerová. Poslední úpravy dotazník zaznamenal v roce 1992 (Skopal, 2014).

Dotazník je určen pro děti od 3. do 8. ročníku základních škol. Pro 3. ročník by měl být použit pouze za předpokladu, že jsou zde žáci schopni číst rychlostí přibližně 60 slov za minutu, což je považováno za sociálně únosnou úroveň čtení (Kocurová, 2001). V jiných publikacích můžeme najít doporučení pracovat s dotazníkem u dětí ve věku 10-15 let (např. Vágnerová, 2001).

SPAS obsahuje celkem 48 položek rozdělených do 6 škál. Každá škála obsahuje 8 položek, které se orientují na hodnocení výkonu v odlišných školních dovednostech a na posouzení vlastních schopností a důvěry v sebe sama.

1. Obecné schopnosti: žák se vyjadřuje o svých vlastnostech a schopnostech, které lze chápat jako předpoklad ke školnímu úspěchu.
(Příklad položky: *Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.*)
2. Matematika: žák posuzuje své schopnosti, dovednosti a úspěšnost v tomto předmětu.
(Příklad položky: *Myslím, že matematiku umím velmi dobře.*)
3. Čtení: žák hodnotí své čtenářské dovednosti a celkovou úroveň čtení.
(Příklad položky: *Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.*)
4. Pravopis: žák posuzuje svou úspěšnost při zvládnání gramatiky.
(Příklad položky: *Jsem docela dobrý v pravopise.*)
5. Psaní: žák hodnotí kvalitu svého psaného projevu.
(Příklad položky: *Ve škole píši dost ošklivě.*)
6. Sebedůvěra: žák vyjadřuje důvěru/nedůvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi spolužáky.
(Příklad položky: *Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.*)

(Skopal, 2014, s. 17)

Položky obsahují výrok v oznamovací větě, se kterým se respondent ztotožňuje nebo nikoli. Má na výběr z odpovědí ANO-NE. Položky jsou tedy uzavřené dichotomické. Úplné znění dotazníku uvádíme v příloze č. 5.

Dotazník interakčního stylu učitele – QTI

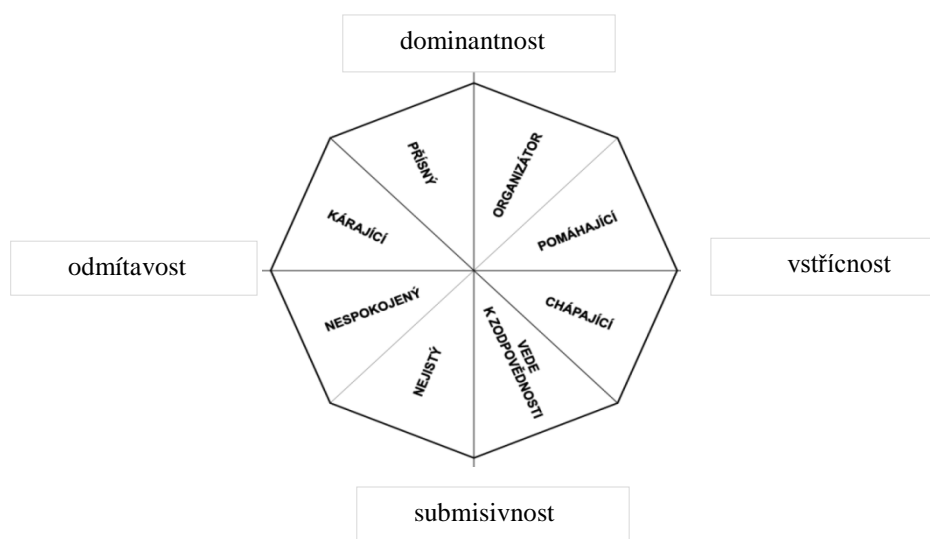
Jak už bylo zmíněno v teoretické části práce, standardizovaný dotazník QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) byl sestaven holandskými badateli Wubbelsem, Crétonem

a Levym. Ti se inspirovali Learyho dotazníkem ICL (Interpersonal Adjective Checklist) a upravili ho pro pedagogické účely. Českou verzi vytvořili J. Mareš a P. Gav oar v roce 2002.

Dotazník diagnostikuje 8 proměnných, které odpovídají 8 dimenzím (učitel organizující, pomáhající, chápající, vedoucí k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný). Dimenze nejistý je zastoupena 7 položkami, dimenze kárající 9, zbylé dimenze obsahují 8 položek. QTI tedy celkově obsahuje 64 položek.

Položky jsou škálové, to znamená, že respondent vybírá určitý bod na škále. V tomto případě respondent posuzuje frekvenci výskytu určitého chování na stupnici od 0 reprezentující „nikdy“ po 4 reprezentující „vždy“ (Gavora, 2007).

Výsledné údaje získané dotazníkem lze vyjádřit pomocí běžných grafů, častěji se ovšem využívá osmiúhelník znázorňující osmissektorový klasifikační systém.



(Lukas, 2010 upraveno dle Mareš, Gavora, 2004)

Pořadí sektorů má svůj řád. Sousední sektory označují chování učitele, které si je blízko (např. pomáhající a chápající), na rozdíl od sektorů vzdálenějších (např. chápající a přísný). Nejméně příbuzné jsou sektory k sobě protilehlé, které vyjadřují chování, jež se téměř vylučuje (např. organizátor a nejistý) (Mareš, Gavora, 2004).

Dotazník mohou vyplňovat žáci na základě vlastních zkušeností s pedagogem, ale v rámci autoevaluace si ho může vyplnit i učitel sám. Pro toto výzkumné šetření jsme zvolili druhou variantu z obavy, že děti na 1. stupni základní školy ještě nebudou schopni dané výroky posoudit. Autorka navíc všechny učitele osobně znala a domnívá se, že neměli žádný důvod výsledky úmyslně zkreslit.

Úplnou verzi dotazníku uvádíme v příloze č. 6.

Kritika dotazníkové metodě často vytýká, že registruje pouze to, jak respondenti vidí sami sebe, nebo jak chtějí být viděni ostatními, nikoli to, jací skutečně jsou (Chráška, 2007). I z toho důvodu jsme se rozhodli druhý použitý dotazník (QTI) podpořit pozorováním učitele při pedagogické práci.

7.4.2 Pozorování

Pedagogické pozorování spočívá v „*záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle*“ (Svoboda, 2001, s. 32). Z hlediska časové náročnosti můžeme rozlišit pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Hranice mezi nimi není jednoznačně vymezena, ale zpravidla se za krátkodobé označuje to pozorování, které netrvá déle než jednu vyučovací hodinu. Další klasifikace je založena na tom, zda se výzkumník setkává s pozorovanou realitou přímo nebo zprostředkovaně. První způsob pozorování je považován za přímý, druhý za nepřímý (Chráška, 2007).

Pozorování dále rozlišujeme na strukturované a nestrukturované. Při strukturovaném si pozorovatel předem určí kategorie, na které se zaměří. Už před začátkem tedy ví, co a jak bude pozorovat, a za tímto účelem si připravuje vhodný pozorovací arch. U nestrukturovaného pozorování výzkumník nemá předem stanovený přesný systém pozorování. Určí si pouze konkrétní jevy, které bude pozorovat. Gavora (2000) na základě tohoto kritéria rozlišuje pozorování jakožto metodu kvantitativního výzkumu a pozorování jakožto metodu kvalitativního výzkumu. V rámci tohoto šetření bylo zvoleno pozorování nestrukturované, které Gavora řadí ke kvalitativně orientovanému výzkumu.

Pozorování proběhlo ve všech třídách, které se výzkumného šetření účastnily. Jednalo se o pozorování přímé, autorka tedy byla přítomna při výuce učitele a měla možnost sledovat jeho pedagogickou činnost. V některých třídách bylo možné provést dlouhodobé pozorování (přibližně 30 hodin), v jiných byl počet poskytnutých hodin k šetření kratší (okolo 5 hodin). Autorka si všímala především výroků pedagoga a jeho interakcí s žáky, které poukazyvaly na interpersonální chování učitele.

Dotazníkové šetření i pozorování bylo provedeno v období od září 2015 do března 2016.

7.5 Výzkumný vzorek

Respondenty byli žáci 3., 4. a 5. běžných tříd 1. stupně základních škol a jejich třídní učitelé. Stěžejními respondenty byli žáci s SPU integrovaní do těchto tříd. Celkově výzkumné šetření proběhlo na třech školách:

Základní škola 1 – malá škola celkem s 5 třídami 1. stupně a 9 pedagogickými pracovníky. Její existenci můžeme datovat přibližně od 70. let 19. století. Nachází se v klidné pražské obci. Její pedagogická koncepce vychází z vlastního školního vzdělávacího programu, který zdůrazňuje hodnoty jako je jednota, radost, odpovědnost, aktivita a tvořivost. Před 8 lety bylo při škole zřízeno také speciálně pedagogické centrum, které se zaměřuje na pomoc žákům s SPU.

Základní škola 2 – škola s 1. i 2. stupněm celkově o 35 třídách, kde pracuje okolo 62 pedagogických zaměstnanců. Byla založena v 80. letech 20. století a nachází se v centru malého města za Prahou. Vychází ze Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Základní škola 3 – rozlehlá škola s celkem 39 třídami, z toho 25 na 1. stupni, založená přibližně před 30 lety. Školní budova se nachází uprostřed pražského sídliště. Škola vychází ze Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nabízí program bilingvních tříd. Třída, ve které bylo výzkumné šetření provedeno, bilingvní není. Součástí školy je poradenské pracoviště vedené školním psychologem.

Školy se od sebe významně liší zejména velikostí, umístěním a dobou jejich existence. Filozofií vzdělávání jsou si podobné zejména základní školy 1 a 2, které svůj školní vzdělávací program vystavěli na „tradičním“ způsobu vzdělávání⁹. Základní škola 3 uplatňuje v 1. až 3. ročníku program Začít spolu, který řadíme k alternativní pedagogice. Výzkumné šetření bylo nicméně provedeno ve 4. třídě, kde už lze výuku opět považovat za tradiční.

Výběr základních škol a tříd byl omezen tím, že autorka pro účely šetření potřebovala, aby jí škola umožnila jako pozorovatele vstoupit do hodin, dále provést výzkum pomocí dotazníků a především aby disponovala třídami, ve kterých jsou integrováni žáci s SPU.

Na základní škole 1 byly k výzkumnému šetření vybrány tři třídy zastupující 3., 4., a 5. ročník. Žáky 3. ročníku autorka dobře znala a nabyla přesvědčení, že jsou již dostatečně zralí, aby mohli dotazník SPAS vyplnit. Výroky jim byly pro jistotu předčítány. Na základní škole 2 proběhlo šetření ve dvou 4. třídách a na základní škole 3 v jedné 4. třídě.

Tabulka č. 1 uvádí označení třídních učitelů, počet žáků, kteří se zúčastnili šetření, a zastoupení žáků s SPU na konkrétních ZŠ, tabulka č. 2 upřesňuje specifické poruchy učení zúčastněných žáků.

Tabulka č. 1: *Třídní učitelé, počet žáků ve třídě a počet žáků s SPU*

Základní škola	Třída	Třídní učitel	Počet zúčastněných	Z toho žáků s SPU
ZŠ 1	3. tř.	učitel A	22	3
	4. tř.	učitel B	23	6
	5. tř.	učitel C	20	4
ZŠ 2	4. B	učitel D	23	4
	4. D	učitel E	21	3
ZŠ 3	4. E	učitel F	20	5

Výzkumného šetření se tedy celkem zúčastnilo 6 učitelů, 129 žáků a z toho 25 žáků s SPU.

⁹ Slovo tradiční je zde použito především jako opak ke slovu alternativní.

Tabulka č. 2: Zastoupení jednotlivých SPU u žáků z výzkumného vzorku

Specifická porucha učení (včetně kombinací)	Počet žáků
Dyslexie	5
Dysgrafie	2
Dyskalkulie	4
Dyslexie + dysortografie	7
Dyslexie + dysgrafie	2
Dyslexie + dysortografie + dysgrafie	3
Vývojová dysfázie ¹⁰	2

7.6 Administrace dotazníků

Administrace dotazníku SPAS

Dotazník byl zadáván vždy celé třídě najednou. Žáci byli uklidněni, že se nejedná o školní úkol ani test a že nemusí mít strach ze špatné známky. Také jim bylo vysvětleno, že žádná odpověď není nesprávná, vždy se jedná o jejich osobní pocit či názor. Ve 4. a 5. třídě si žáci dotazník četli sami. Ve 3. třídě jim byly výroky předčítány a děti si poté samostatně vyplňovaly odpověď. Před distribucí dotazníků byli žáci vždy vyzváni, aby se v případě jakýchkoli nejasností ptali, a to i v průběhu vyplňování. Dotazy jim byly následně individuálně vysvětleny. Na vypracování dotazníku měli libovolné množství času. Většina dětí byla hotová do 15 minut.

Dotazník byl pro žáky dobře srozumitelný, jednoduchý na vyplnění. Jeho zadání v době vyučování žáci prožívali především jako úlevu, nikoli jako něco nepříjemného. Jediné nejasnosti se objevovaly u slova „prověrka“, které se v dnešní době téměř nepoužívá.

¹⁰ Vývojová dysfázie, jinak také specificky narušený vývoj řeči, postihuje komunikační schopnost jedince. Narušuje expresivní i receptivní složku řeči na úrovni gramatiky, výslovnosti a slovní zásoby. Dále způsobuje deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, pozornosti a paměti. Narušený vývoj ovlivňuje také formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu. V období školní docházky se k dysfázii velmi často přidružují specifické poruchy učení, Lejska (2003 in Klenková, 2006) dokonce uvádí mezi symptomy vývojové dysfázie dyslexii a dyspraxii. Z toho důvodu jsme do výzkumu zařadili i žáky trpící touto poruchou.

Tento pojem by bylo pravděpodobně lépe nahradit např. pojmem „test“. Ve 3. třídě se jako problematická ukázala položka 32: „*Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.*“ Žáci se domnívali, že na tuto otázku by měla odpovídat paní učitelka. Zadavatelkou dotazníku jim bylo vysvětleno, že se jedná o jejich pocit či domněnku vztahující se k tomuto výroku.

Podmínkou pro administraci dotazníků žákům byl informovaný souhlas jejich zákonného zástupce a jich samotných. Použitou šablonu souhlasu uvádíme v příloze č. 7.

Administrace dotazníku QTI

Dotazník byl jednotlivým učitelům zadáván individuálně. V případě dotazů byla autorka k dispozici buď osobně, nebo zprostředkovaně. Učitelé byli ujištěni, že při vyhodnocování dotazníku a práci s daty nebudou nikde uváděny jejich osobní údaje. Na vyplnění dostali libovolné množství času.

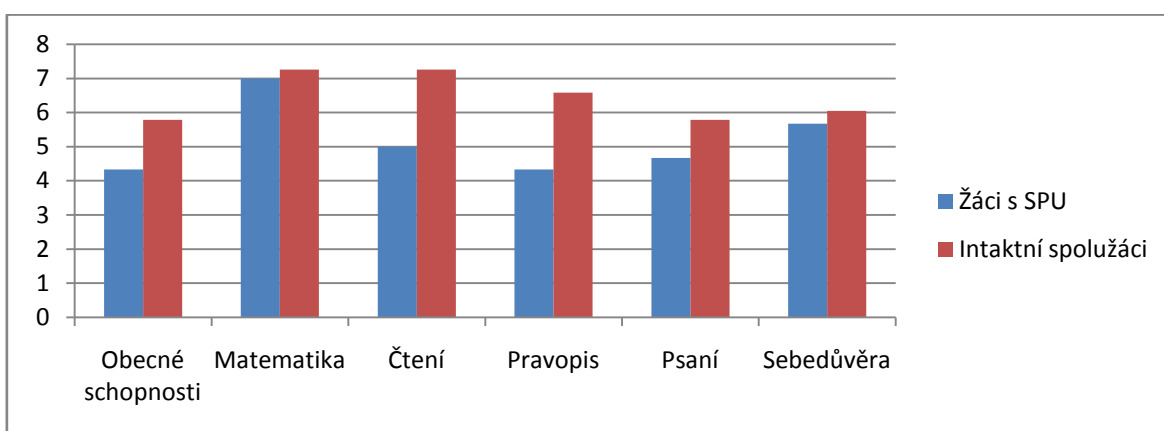
7.7 Výsledky dotazníku SPAS - sebepojetí v jednotlivých škálách

Pro přehledné zobrazení výsledků dotazníku SPAS v jednotlivých třídách jsme zvolili sloupcový graf. Modré sloupce znázorňují, jakého průměrného skóre dosáhli žáci s SPU v dané třídě v každé ze zkoumaných oblastí. Červený sloupec zobrazuje průměrné skóre, kterého dosáhli žáci bez SPU či jiné poruchy. Výsledky získané dotazníkem SPAS byly vyhodnoceny na základě příručky k tomuto dotazníku (Matějček, Vágnerová, 1992). Ta nám nabízí šablonu, dle které můžeme získané body přiřadit ke konkrétní škále (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra). Maximální počet získaných bodů v jedné škále je osm.

Výsledky 3. třídy

Ve třídě se celkem vzdělává 22 žáků, z toho 3 žákům byla diagnostikována SPU (v jednom případě se jednalo o dysgrafii, v druhém o kombinaci dyslexie a dysortografie a ve třetím o kombinaci dyslexie, dysortografie a dysgrafie). Třídní učitelkou je v této třídě učitelka A. Nepůsobí zde žádný asistent ani asistentka pedagoga.

Obr. č. 1: Graf průměrných výsledků žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků, kteří se účastnili výzkumu (3. třída)

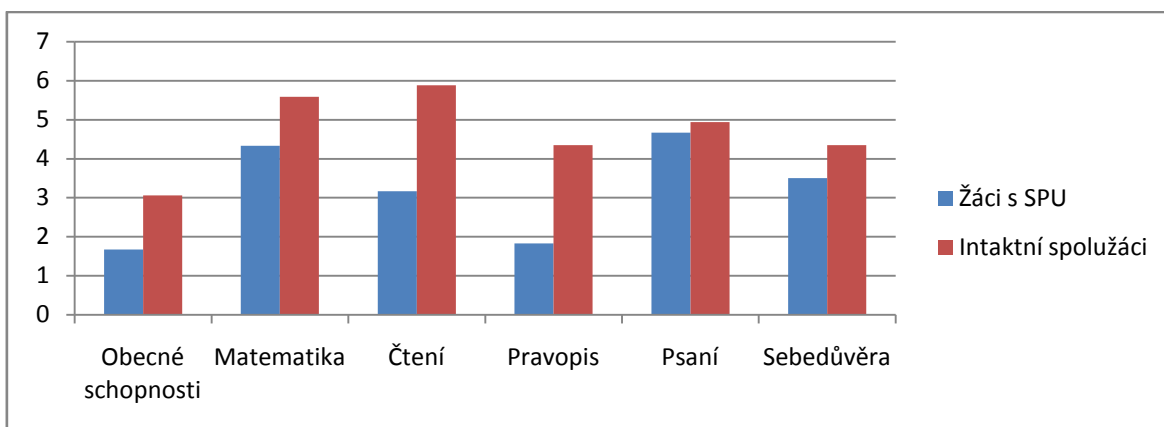


Výsledky lze označit za velmi pozitivní, jelikož všechny aritmetické průměry naměřených hodnot jsou ve všech oblastech nad středovou hodnotou (4), tudíž sebepojetí žáků této třídy je celkově vysoké. Ve všech oblastech je aritmetický průměr výsledků intaktních žáků vyšší než žáků s SPU, i když v oblasti matematiky je rozdíl velmi malý (pouze 0,26 bodu). Z výsledků vyplývá, že nejvíce rozdílné sebepojetí mají žáci v oblasti čtení, kdy žáci s SPU dosahují hodnoty o 2,26 bodu nižší než jejich spolužáci. Je tomu tak pravděpodobně proto, že většina žáků s SPU v této třídě trpí dyslektickými problémy a má tedy při čtení potíže. Je za tuto činnost navíc často negativně hodnocena, což se poté projevuje při vytváření obrazu jejich vlastního já.

Výsledky 4. třídy

Do třídy momentálně dochází 22 žáků, přičemž u 5 žáků byla diagnostikována SPU (ve dvou případech se jedná o kombinaci dyslexie a dysortografie, v dalším o dyslexii a dysgrafii, jeden z žáků má samostatnou dyslexii, další žák samostatnou dyskalkulii) a u jednoho vývojová dysfázie. Třídu vede učitelka B. Ještě ve 3. ročníku zde byla také přítomna asistentka pedagoga, která se věnovala střídavě všem dětem s SPU i žákovi s dysfázií. Tento rok zde asistentka není.

Obr. č. 2: Graf průměrných výsledků žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků, kteří se účastnili výzkumu (4. třída)

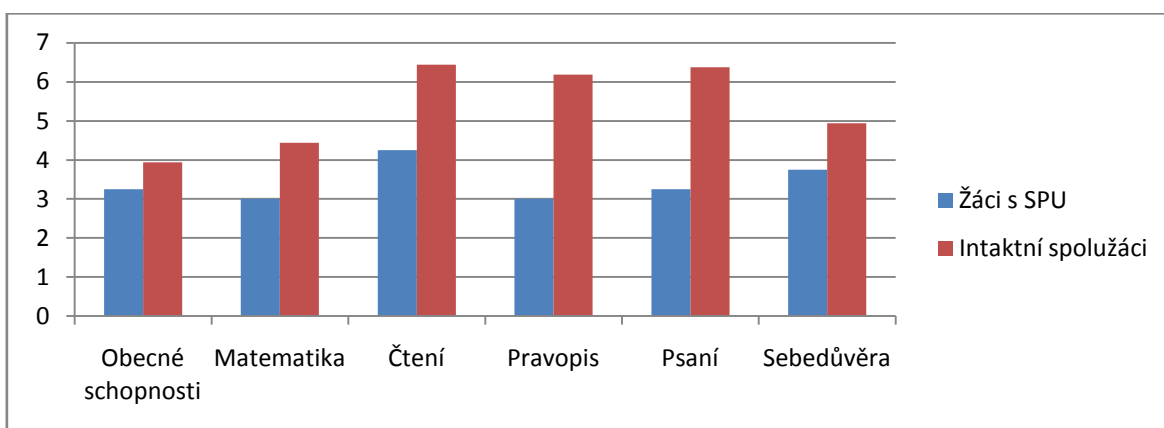


Více jak polovina hodnot grafu se pohybuje nad průměrnou hodnotou 4. U hodnot žáků s SPU si můžeme všimnout, že v oblastech *obecné schopnosti*, *čtení*, *pravopis* a *sebedůvěra* jsou výsledky podprůměrné. Oproti tomu výsledky intaktních žáků jsou nižší než 4 pouze v jednom případě, v oblasti *obecné schopnosti*. Ve všech oblastech je aritmetický průměr dosažených hodnot intaktních žáků vyšší než žáků s SPU. Nejvyšší rozdíl v sebedůvěře vidíme v oblasti *čtení* – intaktní žáci zde dosáhli o 2,17 bodu vyššího výsledku než žáci s SPU. Tuto skutečnost lze vysvětlit výskytem dyslexie u čtyř žáků s SPU z pěti, přičemž dyslektické obtíže se projevují také na podkladě vývojové dysfázie.

Výsledky 5. třídy

V současné době je ve třídě zapsáno 20 žáků, z toho 4 žákům byla diagnostikována SPU (jedná se o žáky s dyslexií, dysgrafií, dyskalkulií a kombinací dyslexie a dysortografie). Třídní učitelkou je zde učitelka C. Asistent/ka pedagoga ve třídě není.

Obr. č. 3: Graf průměrných výsledků žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků, kteří se účastnili výzkumu (5. třída)

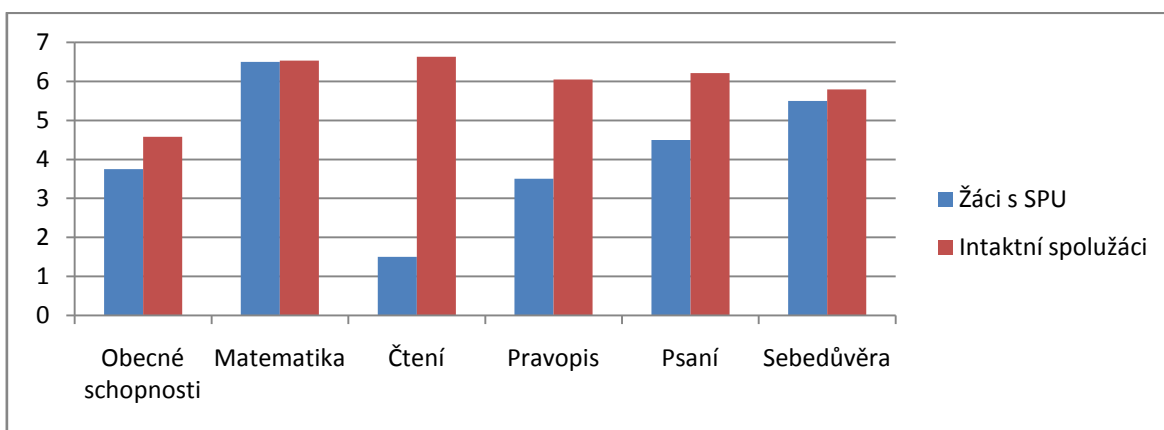


Polovina aritmetických průměrů naměřených hodnot převyšuje hodnotu 4, ovšem v případě žáků s SPU převyšuje tuto hodnotu pouze výsledek v oblasti *čtení*. Intaktní žáci dosahují ve všech oblastech vyšších hodnot než žáci s SPU. Nejvíce rozdílné sebehodnocení vykazují výsledky v oblasti *pravopis*, kde žáci s SPU dosahují hodnoty 3, zatímco jejich spolužáci hodnoty 6,19. Tuto skutečnost lze vysvětlit na základě výskytu konkrétních SPU v této třídě, kdy i žáci s dyslexií a dysgrafií inklinují k dysortografickým chybám.

Výsledky třídy 4. B

Ve třídě 4. B se vzdělává 23 dětí, z toho 3 děti s různými kombinacemi SPU (v jednom případě se jedná o dyslexii a dysortografii, ve druhém o dyslexii s dysgrafií a ve třetím o dyslexii, dysgrafií a dysortografii) a jeden žák s vývojovou dysfázií. Třídu vede učitelka D. Ve třídě je také asistentka pedagoga, která se věnuje především žákovi s vývojovou dysfázií.

Obr. č. 4: Graf průměrných výsledků žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků, kteří se účastnili výzkumu (třída 4. B)



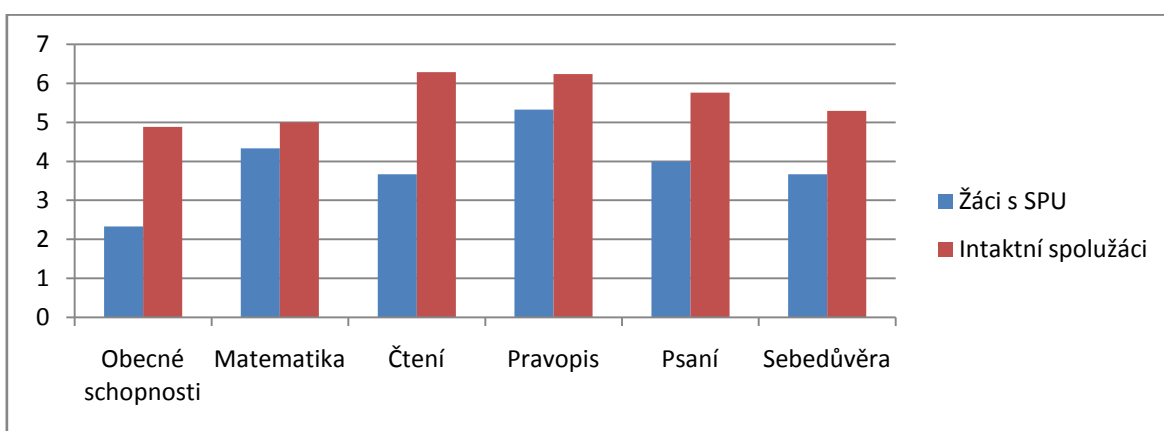
Téměř všechny hodnoty grafu převyšují středovou hodnotu 4. Výjimkou je oblast *obecné schopnosti*, *čtení* a *pravopis* pro žáky s SPU. V oblasti *čtení* dosáhli žáci s SPU výrazně nízkého skóre (1,5), naopak jejich spolužáci v této oblasti dosáhli obzvláště vysokého výsledku (6,63). Rozdíl sebepojetí mezi těmito dvěma skupinami je více než 5 bodů. Důvodem tohoto nepoměru může být právě specifická porucha učení, jelikož všichni žáci s SPU v této třídě mají dyslexii nebo potíže ve čtení na podkladě vývojové dysfázie. Žáci si ke čtení vytváří negativní vztah, bývají za něj také negativně hodnoceni a jejich sebepojetí v této oblasti je proto logicky nízké.

Ve zbylých oblastech je sebepojetí žáků s SPU rovněž nižší než sebepojetí jejich spolužáků, i když v oblasti *matematiky* je rozdíl zanedbatelný.

Výsledky třídy 4. D

Do této třídy v současnosti dochází 20 žáků, z toho 3 žákům byla diagnostikována SPU (ve dvou případech se jedná o dyslexii, ve třetím o kombinaci dyslexie, dysortografie a dysgrafie). Třídu vede paní učitelka E. Asistent nebo asistentka pedagoga do třídy zařazena není.

Obr. č. 5: Graf průměrných výsledků žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků, kteří se účastnili výzkumu (třída 4. D)

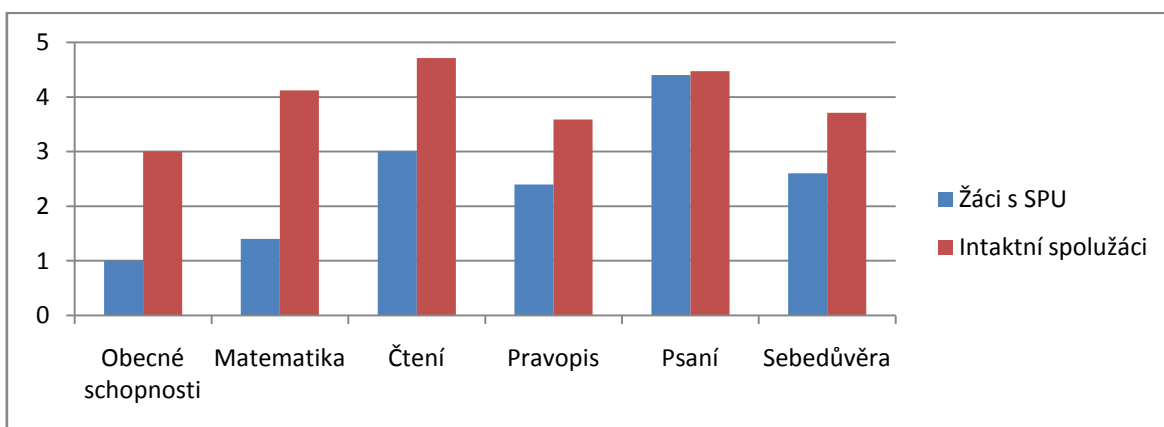


Žáci s SPU integrovaní do této třídy vykazují ve všech oblastech nižší výsledné hodnoty než jejich intaktní spolužáci. Ve třech případech (v oblasti *obecné schopnosti*, *čtení* a *sebedůvěra*) je aritmetický průměr jejich skóre menší než středová hodnota 4. Nejrozdílnější sebepojetí zaujímají žáci v oblasti *čtení*, ve které žáci s SPU dosahují hodnoty 3,67 a jejich spolužáci hodnoty 6,29. Tento výsledek můžeme opět vysvětlit výskytem dyslexie u žáků s SPU v této třídě.

Výsledky třídy 4. E

Ve třídě se vzdělává 22 dětí, z toho 5 dětí, kterým byla diagnostikována některá specifická porucha učení (ve dvou případech se jedná o kombinaci dyslexie a dysortografie, v dalších dvou o dyskalkulii a v posledním případě o čistou dyslexii). Třídní učitelkou je zde učitelka F. Do třídy několik hodin v týdnu dochází také asistentka pedagoga, která se věnuje střídavě všem dětem se specifickými poruchami učení.

Obr. č. 6: Graf průměrných výsledků žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků, kteří se účastnili výzkumu (třída 4. E)



Na základě grafu můžeme zpozorovat, že výsledné aritmetické průměry získaných skóre jsou v nadpoloviční většině pod středovou hodnotou 4, což ukazuje na celkově snížené sebepojetí třídy. Hodnoty žáků s SPU jsou ve všech případech nižší než hodnoty jejich spolužáků. Nejvýraznější rozdíl vidíme v sebepojetí v oblasti *matematika*, ve které žáci s SPU dosahují hodnoty 1,4 a jejich spolužáci 4,12. Tento jev můžeme opět vysvětlit, pokud se podíváme na podíl konkrétních SPU u žáků v této třídě – dva z nich trpí dyskalkulií, což vede k problémům v tomto předmětu a následně negativnímu hodnocení, zbylé děti trpí dyslexií, která se v oblasti matematiky taktéž projevuje, zejména při čtení zadání početních úkolů a slovních úloh.

7.8 Profily třídních učitelek zúčastněných tříd

V následujícím textu představujeme výsledky dotazníků QTI v jednotlivých sektorech interakčního stylu každého ze zúčastněných učitelů. Pro znázornění hodnot využíváme tabulky, přičemž prvořadý význam pro účely šetření má aritmetický průměr jednotlivých dimenzí. Z praktických důvodů jsou výsledky znázorněny také pomocí grafu, který je přehlednější, a proto výhodnější pro interpretaci. Všechny naměřené hodnoty jsou zaokrouhlovány na setiny.

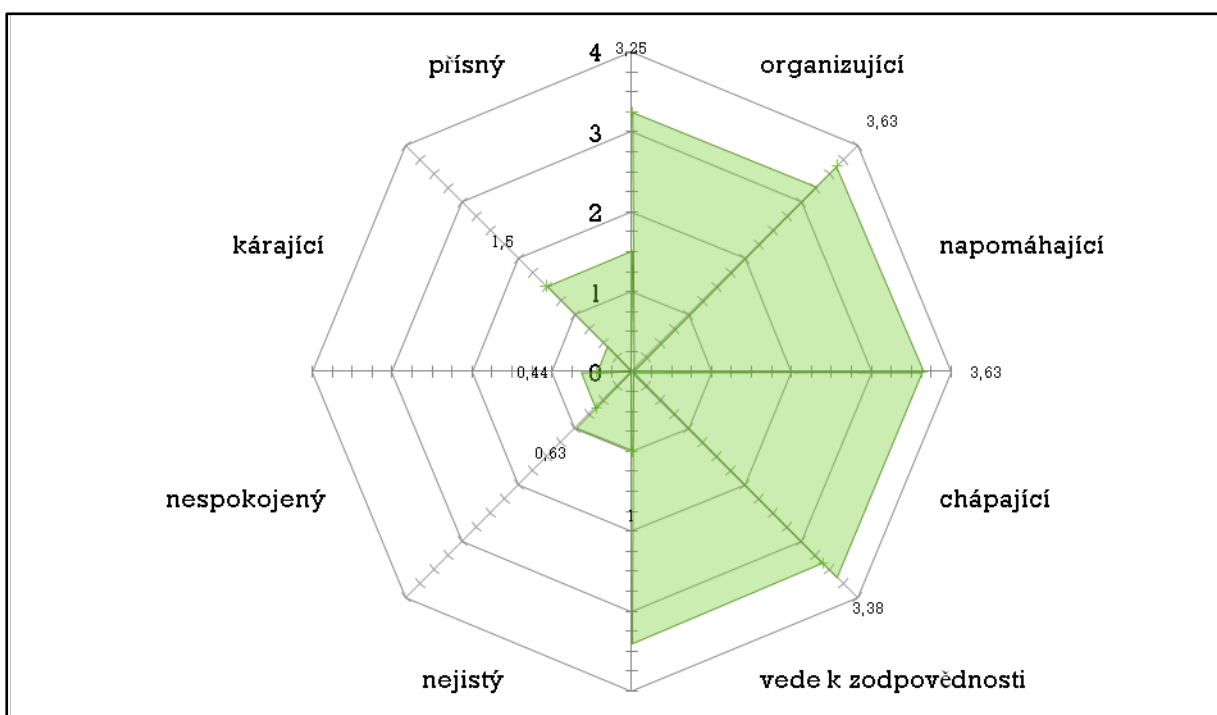
Učitelka A

Paní učitelka A učí na základní škole 1 ve 3. třídě, kterou vede již od 1. ročníku. Délka její pedagogické praxe se pohybuje okolo 5 let, nejedná se tedy o začínající učitelku. Má vysokoškolské vzdělání v oboru Speciální pedagogiky a momentálně dokončuje studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Tabulka č. 3: *Interakční styl učitele A*

Dimenze interakčního stylu	Skóre položek pro dimenzi	Aritmetický průměr
1. Organizující	4, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4	3,25
2. Napomáhající	3, 4, 4, 4, 3, 3, 4, 4	3,63
3. Chápající	4, 3, 4, 3, 3, 4, 4, 4	3,63
4. Vede k zodpovědnosti	3, 3, 3, 3, 4, 4, 3, 4	3,38
5. Nejistý	2, 0, 1, 0, 1, 1, 2	1
6. Nespokojený	2, 0, 0, 1, 2, 0, 0, 0	0,63
7. Kárající	1, 1, 0, 0, 0, 1, 1, 0, 0	0,44
8. Přísný	2, 2, 2, 1, 3, 0, 2, 0	1,5

Obr. č. 7: Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele A



Z tabulky i grafu je patrné, že učitelka dosáhla nejvyšších hodnot v sektoru *napomáhající* a *chápající* (3,63). Hodnoty jsou v této oblasti nadprůměrné. Tento fakt lze vysvětlit zájmem učitelky o speciální pedagogiku, ve které je vstřícný a pozitivní přístup k lidem prioritou. O něco menších hodnot nabyla v sektoru *vede k zodpovědnosti* (3,38) a *organizující* (3,25). Druhá polovina osmiúhelníku, která na ose proximity znázorňuje odmítavost učitele vůči žákům, vykazuje velmi nízké hodnoty. Vysoce podprůměrných hodnot dosáhla učitelka A v sektorech *přísný* (1,5) a *nejistý* (1). Nejnižší hodnoty můžeme nalézt v dimenzi *nespokojený* (0,63) a *kárající* (0,44).

Poznatky z pozorování

Poznatky, které autorka práce získala pozorováním paní učitelky A během její pedagogické činnosti, jsou v souladu s výsledky grafu. Paní učitelka je velmi ochotná a otevřená vůči žákům. Nabízí jim pomocnou ruku a naslouchá jejich problémům a přáním. Komunikuje s nimi přátelsky, často žertuje. Nestaví se do nadřazené pozice, ale snaží se k žákům přistupovat rovnocenně. S tím souvisí i její ochota diskutovat s žáky, akceptovat jejich návrhy a případně je realizovat. Občas působí nejistě, zejména ve chvíli, kdy se

dopustí chyby, většinou ji ale žákům přizná a nesnaží se ji skrýt. Je optimistická, na každé byť i problematické situaci se snaží najít její pozitivní aspekty. Ve třídě panuje velmi příjemná atmosféra. K té paní učitelka přispívá převážně kladnou zpětnou vazbou a pochvalami. V případě prohřešku žáky netrestá, ale hledá možnosti nápravy. Problematické situace řeší diskusí.

Poznatky z pozorování jsou v souladu s výsledky dotazníku QTI.

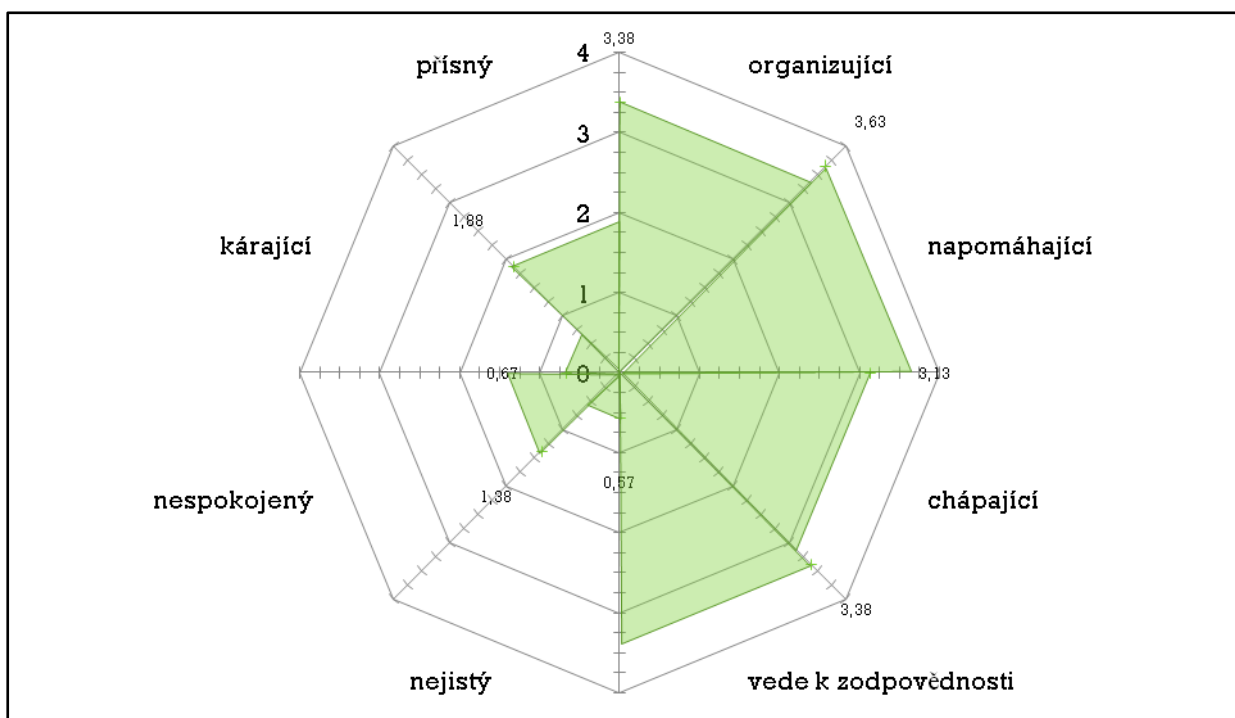
Učitelka B

Paní učitelka B je třídní učitelkou 4. ročníku základní školy 1, zároveň zde působí jako výchovná poradkyně a zástupkyně ředitele. Své žáky vede od doby jejich nástupu do školy. Jedná se o učitelku s dlouholetou praxí na základní škole (více než 20 let), zkušenosti má ovšem i s prací v mateřské škole. Dosáhla vysokoškolského vzdělání v oboru Speciální pedagogika a před 10 lety také dokončila magisterské studium Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Stále se vzdělává v rámci programů DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků).

Tabulka č. 4: *Interakční styl učitele B*

Dimenze interakčního stylu	Skóre položek pro dimenzi	Aritmetický průměr
1. Organizující	3, 3, 3, 4, 3, 4, 4, 3	3,38
2. Napomáhající	4, 4, 4, 3, 3, 3, 4, 4	3,63
3. Chápající	3, 3, 4, 3, 3, 2, 4, 3	3,13
4. Vede k zodpovědnosti	3, 4, 3, 3, 4, 4, 3, 3	3,38
5. Nejistý	2, 0, 0, 0, 0, 1, 1	0,57
6. Nespokojený	2, 2, 2, 2, 1, 0, 1, 1	1,38
7. Kárající	1, 2, 1, 0, 0, 0, 1, 1, 0	0,67
8. Přísný	2, 3, 3, 1, 3, 0, 3, 0	1,88

Obr. č. 8: Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele B



Z grafu je patrné, že paní učitelka dosahuje nejvyšších hodnot v sektoru *napomáhající* (3,63). Důvod můžeme opět vidět ve studiu a zkušenosti z oboru speciální pedagogiky i praxe v mateřské škole, která vyžaduje zvláště citlivý a empatický přístup. O něco nižší, i když stále velmi nadprůměrné hodnoty vykazují sektory *organizující* a *vede k zodpovědnosti* (3,38). Nadprůměrného výsledku dosáhla paní učitelka také v sektoru *chápatí* (3,13). Hodnoty levé poloviny osmiúhelníku jsou znatelně nižší, což znamená, že má paní učitelka k dětem spíše vstřícný než odmítavý postoj. Lehce podprůměrný výsledek ukazuje sektor *přísný* (1,88), o něco nižších hodnot nabývá sektor *nespokojený* (1,38) a dále sektor *kárající* (0,68). Nejnižších výsledků paní učitelka dosáhla v sektoru *nejistý* (0,57), což můžeme vysvětlit jejími mnohaletými zkušenostmi a odborným vzděláním na vysoké úrovni.

Poznatky z pozorování:

Paní učitelku nejlépe vystihuje spojení slov vstřícná, ale přísná. Ve třídě působí dominantně a je vidět, že je pro žáky autoritou. Její autorita je ovšem přirozená, neformální, založená na spravedlnosti, otevřenosti a kladném vztahu k žákům, jejichž

názory a připomínky jsou respektovány. Žáci se nebojí říci si paní učitelce o pomoc, naopak si k ní často chodí pro radu. Je zřejmé, že jí důvěřují. V jejím vystupování převažuje jistota a přesvědčení o tom, že to, co dělá, je správné. Její pojetí výuky je ustálené. Díky svému postavení nemá během výuky větší problémy s kázní, ve třídě panuje ruch pouze při aktivitách, které ho vyžadují. Vzhledem k tomu, že v její předchozí třídě byl integrován žák s poruchou autistického spektra, paní učitelka si navykla na začátku každého školního dne sdělovat, jaká bude náplň vyučovacích hodin. Jelikož se jí takový postup osvědčil, aplikuje ho i ve své aktuální třídě.

Vztah paní učitelky k žákům je velmi přátelský, často nabývá až osobního rázu. Přestože někdy působí přísně a v nadřazeném postavení vůči třídě, o své žáky má velký zájem a dobře je zná. I díky tomu se jí daří výuku individualizovat a reagovat na momentální potřeby dětí. Často využívá samostatné práce a učí děti přebírat zodpovědnost za výsledky své činnosti. Zvláštní důraz klade na vztahy žáků mezi sebou, snaží se vytvořit dobrý kolektiv a přívětivou atmosféru ve třídě. Z toho důvodu výuku prokládá aktivitami z osobnostně-sociální výchovy a čas od času ve třídě organizuje sociometrické šetření.

V době pozorování se ve třídě řešil problém slovního útoku několika žáků na jednoho žáka, což mohlo v důsledku vést ke zvýšení nespokojenosti paní učitelky, pro kterou jsou problémy tohoto typu příčinou zklamání nejen žáky, ale i sebou samou.

Lze říci, že výsledky dotazníku QTI a poznámky z pozorování jsou v souladu.

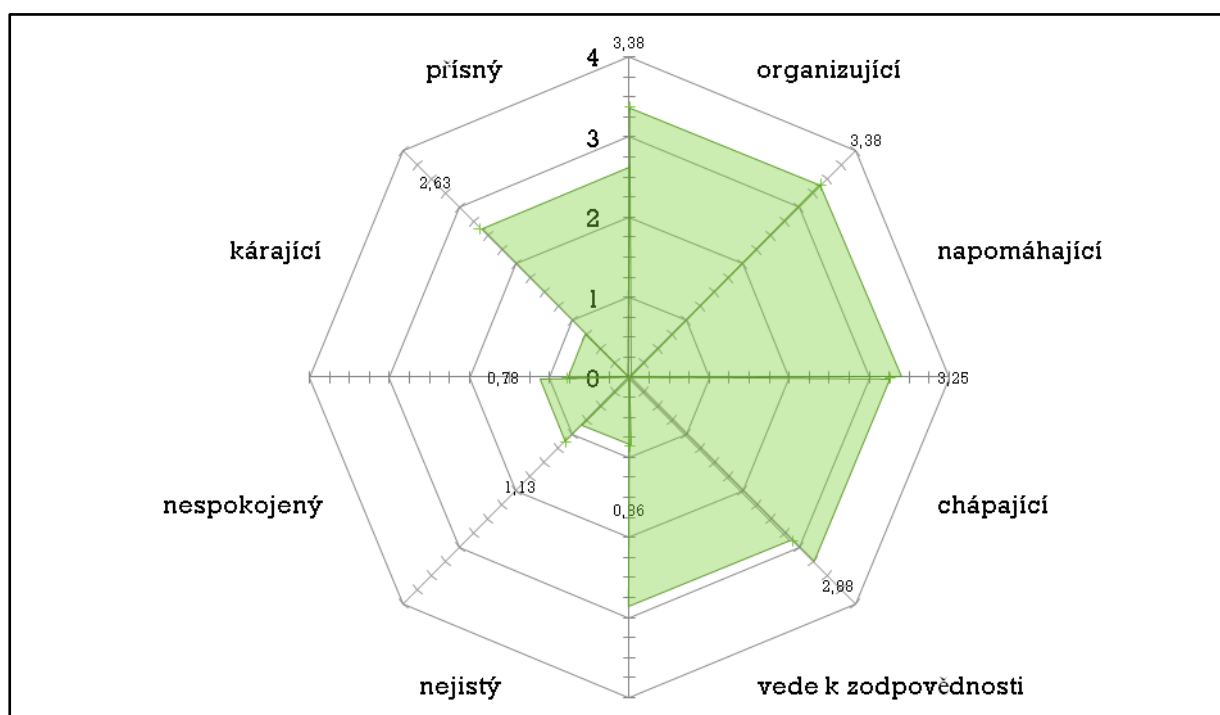
Učitelka C

Paní učitelka C je na základní škole 1 třídní učitelkou 5. třídy, kterou vede už od 1. ročníku. Její pedagogická praxe dosahuje 6 let. Má vysokoškolské vzdělání z Fakulty tělesné výchovy a sportu v oboru trenérství a momentálně studuje také obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Tabulka č. 5: *Interakční styl učitele C*

Dimenze interakčního stylu	Skóre položek pro dimenzi	Aritmetický průměr
1. Organizující	4, 4, 3, 3, 3, 4, 3, 3	3,38
2. Napomáhající	4, 3, 4, 3, 3, 3, 3, 4	3,38
3. Chápající	4, 2, 4, 2, 3, 3, 4, 4	3,25
4. Vede k zodpovědnosti	4, 3, 3, 2, 4, 3, 3, 1	2,88
5. Nejistý	0, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1	0,86
6. Nespokojený	1, 1, 3, 1, 1, 0, 1, 1	1,13
7. Kárající	1, 1, 1, 0, 0, 1, 1, 1, 1	0,78
8. Přísný	3, 3, 3, 4, 3, 1, 3, 1	2,63

Obr. č. 9: *Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele C*



V dotazníku QTI dosáhla paní učitelka C nejvyšších hodnot v dimenzi *organizující* a *napomáhající* (3,38). V sektoru *chápající* získala skóre o něco nižší (3,25), rozdíl je ovšem nepatrný. Stále ještě nadprůměrné výsledky vykazuje dimenze *vede k zodpovědnosti* (2,88). V levé polovině osmiúhelníku bylo nejvyšší hodnoty dosaženo

v sektoru *přísný* (2,63). Zbylé výsledky se již pohybovaly pod průměrem. Velmi nízké skóre získala paní učitelka v dimenzích *nejistý* (0,86) a *kárající* (0,78).

Poznatky z pozorování:

Paní učitelka C působí dominantním dojmem. K žákům přistupuje z nadřazené pozice, vyžaduje jejich poslušnost. Její autorita je spíše formální, postavená na tom, že jako učitel má nad žáky moc. Je zřejmé, že věci ráda drží ve svých rukou a preferuje pevné vedení třídy. Vyžaduje striktní dodržování pravidel a ticho při výuce. Ve vztahu k dětem si zachovává odstup. Ačkoli její přístup k nim není přátelský, jejich názory a připomínky jí nejsou lhostejné. Snaží se jim naslouchat, zvažuje je a následně je buď přijme, nebo zamítne. V průběhu pozorování nebylo zaznamenáno, že by žáky zesměšňovala či jiným způsobem znevažovala. Její zájem o osobnost žáků je spíše povrchní a omezuje se na znalost aspektů důležitých při výuce. V hodnocení je přísná, avšak spravedlivá. Žákům poskytuje stejnou měrou kladnou i zápornou zpětnou vazbu. Žáky kárá především ve chvílích, kdy nejsou připraveni na výuku.

Na základě pozorování se domníváme, že by měl graf paní učitelky nabývat větších hodnot v sektoru *nespokojený* a *kárající*, a naopak nižších hodnot v sektorech *napomáhající* a *chápaní*.

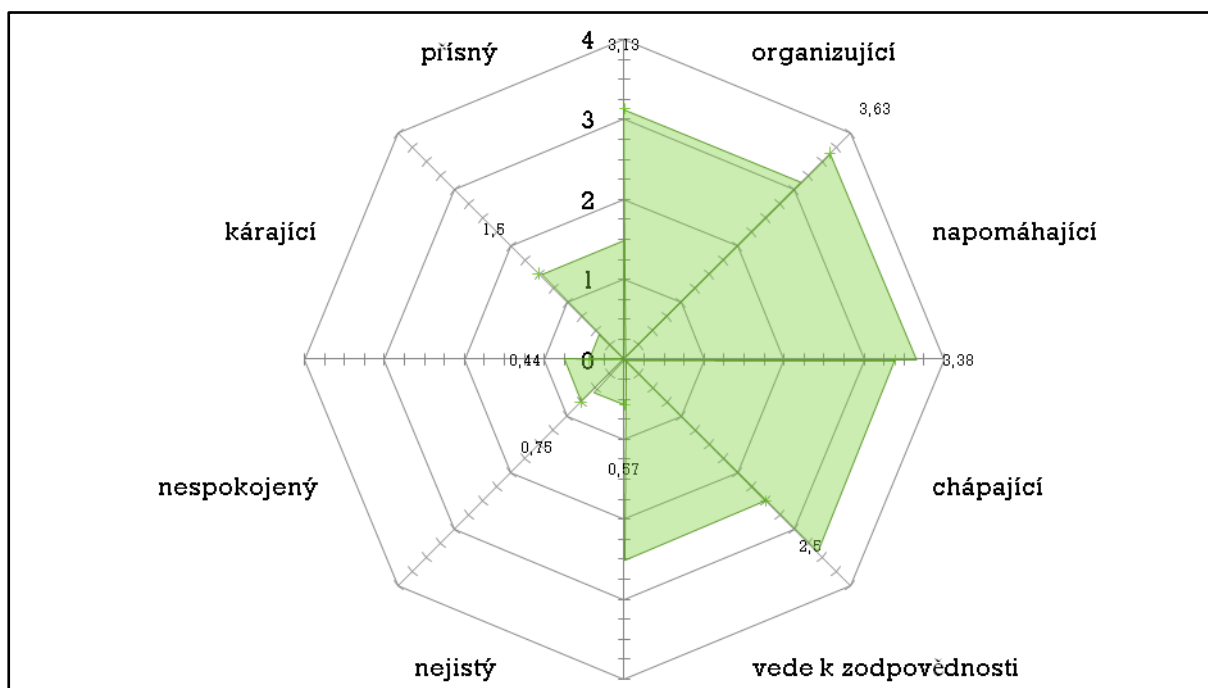
Učitelka D

Paní učitelka D vede na základní škole 2 třídu 4. B. V té působí třetím rokem, což je také doba její celkové pedagogické praxe (praxe v průběhu studia nezapočítáváme). Má ukončené vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Další vzdělávání zatím neplánuje.

Tabulka č. 6: *Interakční styl učitele D*

Dimenze interakčního stylu	Skóre položek pro dimenzi	Aritmetický průměr
1. Organizující	2, 3, 3, 3, 4, 3, 3, 4	3,13
2. Napomáhající	3, 4, 4, 3, 4, 3, 4, 4	3,63
3. Chápající	3, 4, 4, 2, 3, 3, 4, 4	3,38
4. Vede k zodpovědnosti	2, 2, 2, 3, 3, 3, 2, 3	2,5
5. Nejistý	2, 0, 0, 0, 0, 2, 0	0,57
6. Nespokojený	1, 0, 2, 1, 1, 0, 1, 0	0,75
7. Kárající	0, 1, 1, 0, 0, 1, 1, 0, 0	0,44
8. Přísný	3, 3, 2, 1, 2, 0, 1, 0	1,5

Obr. č. 10: *Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele D*



Paní učitelka dosahuje velmi vysokých výsledků v sektorech *napomáhající* (6,63) a *chápající* (3,38). O něco nižší skóre, ale stále nadprůměrné, můžeme zaznamenat v dimenzi *organizující* (3,13). Mírně nadprůměrná je hodnota sektoru *vede k zodpovědnosti* (2,5). Tyto vysoké výsledky můžeme vysvětlit pomocí faktu, že se jedná o začínající

učitelku. Její pojetí výuky ještě není ukotvené, stále má živě v paměti dobu, kdy byla sama studentkou, a proto může mít tendence se s žáky ztotožňovat. Také výsledky v dimenzích *organizující* a *vede k zodpovědnosti* mohou být podpořené ještě poznatky ze studia, kde byla studentům zdůrazňována důležitost organizačních schopností učitele a potřeba výchovy žáků k samostatnosti a zodpovědnosti.

Výsledky druhé poloviny osmiúhelníku jsou velmi nízké, všechny sektory zaznamenávají podprůměrné hodnoty. Nejnižších hodnot paní učitelka dosáhla v dimenzi *nejistý* (0,57), což odporuje tomu, že má s vedením třídy zatím relativně málo zkušeností, a *kárající* (0,44).

Poznatky z pozorování:

Poznatky z pozorování odpovídají výsledkům dotazníku QTI téměř ve všech sektorech. Paní učitelka D je vůči svým žákům vstřícná a otevřená. Má o ně zájem, naslouchá jim a snaží se poznat jejich osobnost. Její vztah k nim je přátelský, přesto ne důvěrný natolik, aby ohrozil profesionalitu jejího vystupování. Ve třídě se běžně diskutuje o návrzích a připomínkách žáků, kteří se díky bezpečné atmosféře nebojí vyjádřit svůj názor či přání. Situace, kdy žák poruší pravidla určená školou, potažmo třídou, jsou pro paní učitelku příležitostí k osobnímu rozhovoru s žákem, nikoli k jeho pokárání či dokonce ponižování. Přestože má teprve tříletou praxi, její vystupování před žáky i rodiči působí velmi sebejistě.

Rozpor spatřujeme v sektoru *vede k zodpovědnosti*, kde se jako vhodnější na základě pozorování jeví hodnota vyšší než 2,5. Paní učitelka během pozorování poměrně často zadávala dětem samostatnou práci, případně pracovala projektovou metodou, ve které jsou děti nuceny převzít za splnění úkolu zodpovědnost. Zároveň poskytovala žákům prostor k vyjádření návrhů, které respektovala a následně, pokud to bylo možné, realizovala.

Učitelka E

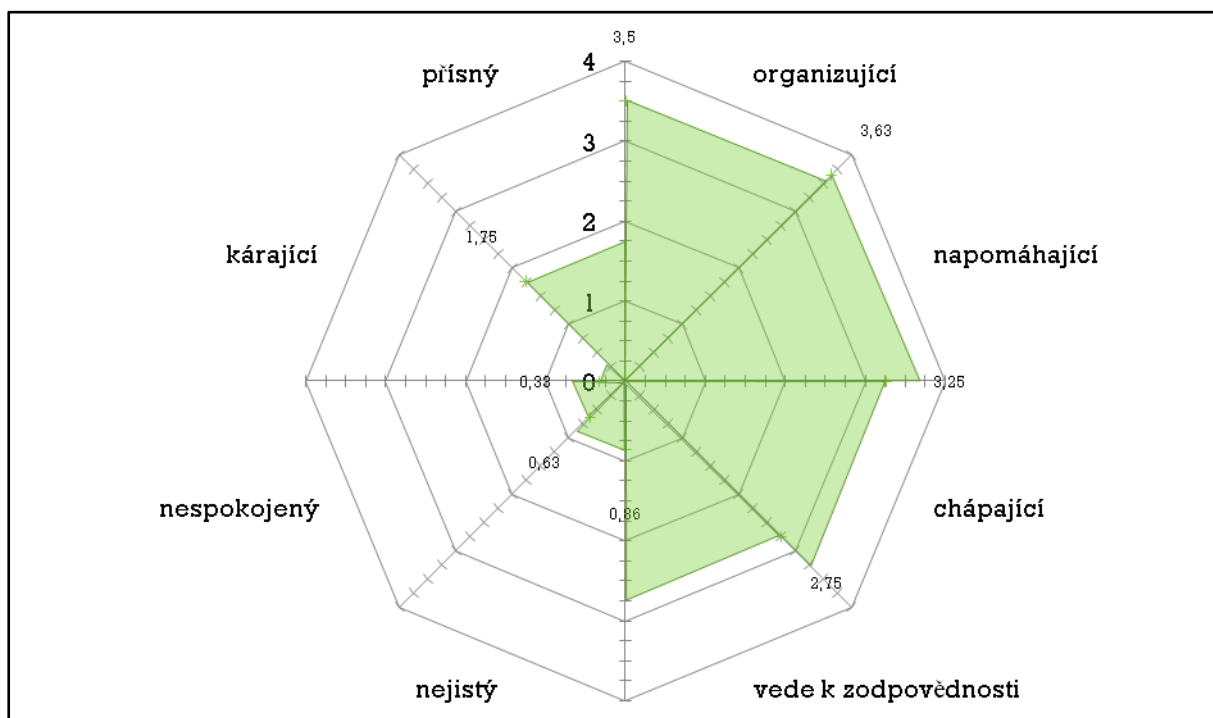
Paní učitelka E vyučuje na základní škole 2 třídu 4. D. Tuto třídu převzala na počátku 2. ročníku, kdy také zahájila svou pedagogickou kariéru. Kromě praxí v průběhu studia má tedy pouze tříleté zkušenosti, proto ji řadíme mezi začínající učitele. Na rozdíl od

předchozí paní učitelky má ovšem navíc zkušenosti s vedením dětských kroužků. Úspěšně absolvovala magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň, dále se zatím nevzdělává.

Tabulka č. 7: *Interakční styl učitele E*

Dimenze interakčního stylu	Skóre položek pro dimenzi	Aritmetický průměr
1. Organizující	3, 3, 4, 3, 3, 4, 4, 4	3,5
2. Napomáhající	4, 4, 4, 2, 3, 4, 4, 4	3,63
3. Chápající	1, 3, 4, 3, 4, 3, 4, 4	3,25
4. Vede k zodpovědnosti	3, 4, 1, 3, 2, 4, 1, 4	2,75
5. Nejistý	2, 1, 0, 1, 0, 1, 1	0,86
6. Nespokojený	1, 1, 2, 0, 0, 0, 1, 0	0,63
7. Kárající	1, 2, 0, 0, 0, 0, 0, 0	0,33
8. Přísný	2, 2, 2, 3, 2, 0, 3, 0	1,75

Obr. č. 11: *Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele E*



Na základě dat v grafu i tabulce vidíme, že učitelka E dosáhla nejvyšších hodnot v sektoru *napomáhající* (3,63). Obdobných výsledků nabyla v dimenzi *organizující* (3,5) a vysoké

skóre získala také v sektoru *chápací* (3,25). Tyto nadprůměrné hodnoty lze vysvětlit pomocí stejných argumentů jako u učitelky D. Lehce pod průměrem se nachází výsledek sektoru *přísný* (1,75). U zbylých sektorů levé poloviny osmiúhelníku jsou hodnoty minimální, zejména v dimenzi *kárající*. Z toho můžeme vyvodit, že přístup učitelky vůči žákům je velice vstřícný. Faktor odmítavosti je zanedbatelný.

Poznatky z pozorování:

Paní učitelka je velmi empatická a citlivá, k žákům zaujímá přátelský postoj. Je ochotná naslouchat jejich trápení, a pokud je to v jejích silách, pomáhá jim problém vyřešit. Svým žákům plně důvěřuje. Je velmi tolerantní a v průběhu pozorování se málokdy rozčílila. Žákům poskytuje veskrze jen pozitivní zpětnou vazbu, chválí je a povzbuzuje. Snaží se, aby každé dítě v jejích hodinách mělo možnost zažít úspěch, proto reaguje na jejich individuální potřeby a přizpůsobuje jim výuku. Nad žáky se během pozorování nikdy nepovyšovala, naopak se stavěla do rovnocenné pozice. Jedná s nimi lidsky a přátelsky. Je velmi pečlivá a na většinu hodin si vede poměrně detailní přípravy. Dopředu si stanovuje cíle a postupy, pomocí nichž k nim dochází. Její organizační schopnosti jsou na velmi dobré úrovni a díky tomu mívají její hodiny hladký průběh. Jelikož se snaží mít výuku pevně ve svých rukou, dává dětem poměrně málo prostoru pro samostatnou práci. Zároveň ve snaze jim ulehčit je málokdy vystavuje situacím, kdy musí přebírat zodpovědnost za výsledky své páce.

Lze tedy říct, že poznatky získané pozorováním jsou téměř v souladu s výsledky dotazníku QTI. Odlišují se pouze v sektoru *nejistá*, kde by autorka pozorování volila mírně podprůměrnou hodnotu. Volí tak na základě situací, jež měla možnost vidět. Paní učitelka působí jistě, pokud průběh hodiny odpovídá jejím přípravám, pokud se ovšem dopustí chyby nebo se výuka samovolně odchýlí, vyvádí ji to z míry. Působí zmateně a občas neví, jak reagovat. Nicméně žáci tím nebývají nijak poškozeni, paní učitelce nedělá problém se jim omluvit za zmatek či roztržitost a nakonec naváže zpět na výuku.

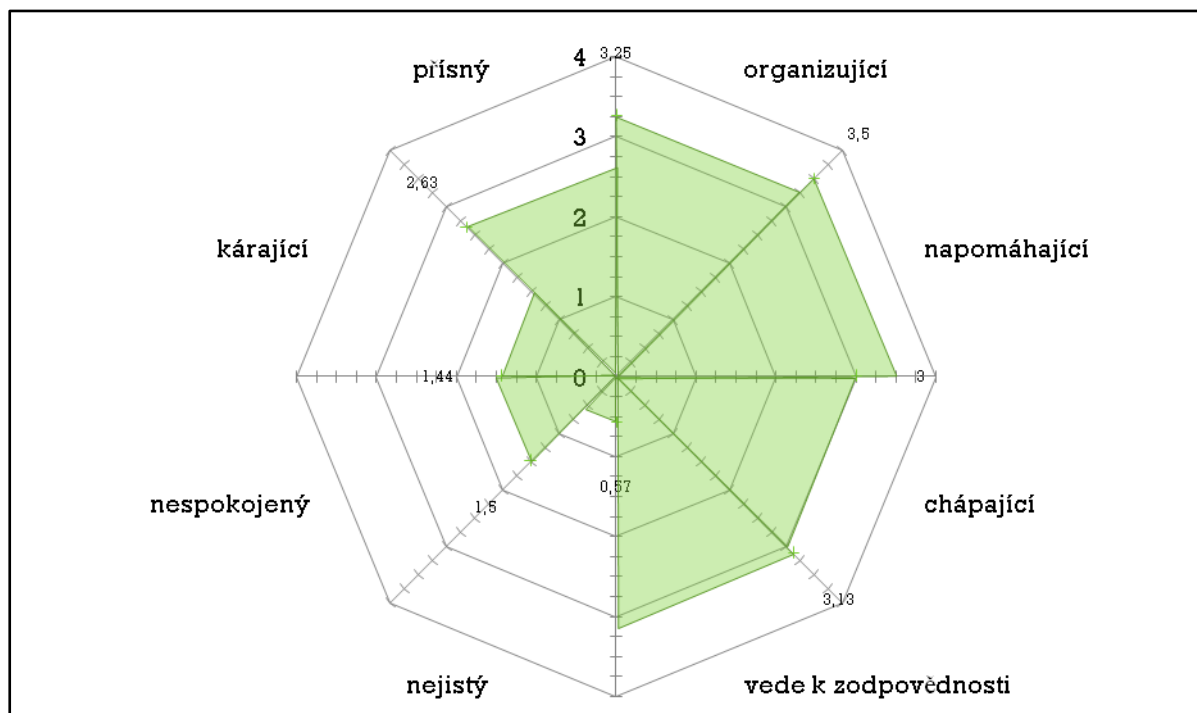
Učitelka F

Paní učitelka F je třídní učitelkou 4. třídy na základní škole 3. Přestože se běžně specializuje na 4. a 5. ročník, tuto třídu vede již od 1. ročníku. Na různých základních školách pracuje již 38 let, jako pedagog je tedy velmi zkušená. Má magisterský titul z oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Tabulka č. 8: *Interakční styl učitele F*

Dimenze interakčního stylu	Skóre položek pro dimenzi	Aritmetický průměr
1. Organizující	2, 3, 3, 4, 4, 4, 3, 3	3,25
2. Napomáhající	3, 3, 4, 3, 4, 3, 4, 4	3,5
3. Chápající	3, 2, 4, 3, 3, 2, 3, 4	3
4. Vede k zodpovědnosti	3, 3, 3, 3, 4, 4, 3, 2	3,13
5. Nejistý	2, 1, 0, 0, 0, 0, 1	0,57
6. Nespokojený	3, 1, 3, 3, 0, 0, 1, 1	1,5
7. Kárající	2, 2, 2, 1, 0, 2, 1, 1, 2	1,44
8. Přísný	3, 3, 3, 1, 4, 2, 3, 2	2,63

Obr. č. 12: *Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele F*



Paní učitelka F dosáhla nejvyšších hodnot v sektoru *napomáhající* (3,5). Jen o něco nižší skóre získala v dimenzi *organizující* (3,25), *vede k zodpovědnosti* (3,13) a *chápaající* (3). V levé polovině osmiúhelníku najdeme hodnoty znatelně nižší, až na dimenzi *přísný* (2,63), která se pohybuje nad průměrem. Minimálního skóre dosáhla v sektoru *nejistý* (0,57), což lze odůvodnit její dlouholetou praxí a množstvím zkušeností z různých škol a tříd. Z grafu můžeme dále vyčíst, že v jejím interakčním stylu převažuje dominance nad submisivností a vstřícnost nad odmítavostí.

Poznatky z pozorování:

U této paní učitelky shledává autorka výzkumného šetření nejvíce rozporů mezi grafem a poznatky z pozorování. Shodu lze najít především v tom, že paní učitelka ve třídě vystupuje velmi dominantně. Její autorita je spíše formální, děti vědí, že ji musejí poslouchat, jinak by následoval trest v podobě testu, poznámky či špatného hodnocení. Její pokyny plní více ze strachu než z respektu k ní. Souhlasit lze také s výsledky v sektoru *vede k zodpovědnosti*. Paní učitelka žákům často zadává samostatnou práci, zdůrazňuje jim, že výsledky učení jsou především v jejich rukou a že za svou práci a své chování musí umět převzít zodpovědnost. Její sebejisté vystupování zase potvrzuje velmi nízký výsledek v sektoru *nejistý*. V souladu je i hodnota v dimenzi *organizující*, paní učitelka vede výuku důsledně, zadává pokyny, vysvětluje postupy a usměrňuje pozornost žáků.

Sporné se zdá ohodnocení v sektorech *napomáhající* a *chápaající*, které spolu úzce souvisí. Z pozorování totiž vyplynulo, že hlavní zájem paní učitelky spočívá ve vzdělávacích cílech, nikoli v žácích samotných. Staví se vůči nim do nadřazené pozice a tak s nimi i jedná. Jejich osobnost, přání a potřeby pro ni nejsou prioritou. Její postoj v některých situacích, které měla autorka možnost vidět, by se dal označit za pohrdající. Žáky velmi často napomíná a kritizuje. Má tendenci zdůrazňovat jejich chyby a shazovat je před třídou. Málokdy používá pochvalu, mnohem častěji žáky kárá. V hodnocení je poměrně přísná, ale zato spravedlivá. Ve třídě vyžaduje klid a ticho. Pravidla a povinnosti žáků jim připomíná pomocí cedulek rozvěšených po stěnách třídy.

Na základě srovnání s poznatky z pozorování soudíme, že graf by měl nabývat vyšších hodnot v sektorech *kárající* a *nespokojený* a zároveň nižších hodnot v sektorech *napomáhající* a *chápaající*.

7.8.1 Srovnání výsledků dotazníku QTI

V následujícím textu provedeme porovnání interakčních stylů učitelů, kteří se zúčastnili šetření. Za tímto účelem využijeme hodnoty, které získali v osmi dimenzích dotazníku QTI¹¹. Výsledky podpoříme postřehy z pozorování.

Nejvyšších hodnot v dimenzi *organizující* dosáhla učitelka E (3,5). Nepatrně nižší skóre získaly učitelky B a C (3,38), následně učitelky A a F (3,25) a nejnižších hodnot dosáhla učitelka D (3,13). Na základě pozorování se domníváme, že interakční styl učitelky F byl na stejné úrovni jako učitelky B a C. Až na tuto skutečnost lze s pořadím souhlasit.

V sektoru *napomáhající* získaly nejvyšší výsledek učitelky A, B, D i E (3,63). O něco nižších hodnot dosáhla učitelka F (3,5) a nejnižší výsledek patří učitelce C (3,38). Pořadí je převážně v souladu s tím, co měla pozorovatelka možnost zaznamenat. Ovšem interakční styly učitelky F a C si byly v této dimenzi navzájem velmi podobné. Autorka navrhuje buď umístění učitelky F na stejnou pozici, nebo záměnu jejich umístění a postavení učitelky C před učitelku F.

Nejvyšší úroveň v dimenzi *chápaní* dosáhla učitelka A (3,63), následovala ji učitelka D (3,38), stejného výsledku dosáhly učitelky E a C (3,25). Nejnižších hodnot dosáhla učitelka B (3,13) a učitelka F (3). Z pozorování se nám učitelka B jeví jako více chápaní než učitelka C. Jiné změny v pořadí autorka nenavrhuje.

V sektoru *vede k zodpovědnosti* získaly nejvyšší hodnoty učitelky A a B (3,38). O něco nižšího výsledku dosáhla učitelka F (3,13), dále učitelka C (2,88) a učitelka E (2,75). Nejnižších hodnot nabyla učitelka D (2,5). Na základě poznatků z pozorování by měla být změněna především úroveň interakčního stylu v této dimenzi u učitelky D, která dle autorky dosahuje vyšších hodnot, než vyšlo v dotazníkovém šetření, a měla by být na stejné úrovni s učitelkou C.

V dimenzi *nejistý* dosáhla nejvyšších hodnot učitelka A (1), o něco nižší výsledky získaly učitelky C a E (0,86). Zbývající tři učitelky dosáhly stejné úrovně (0,57). Na základě pozorování i po uvážení délky praxe učitelky se domníváme, že by bylo vhodné zařadit

¹¹ Porovnání dotazníkových hodnot je znázorněné pomocí tabulky v příloze č. 8.

učitelku C k nižšímu skóre, než kterého dosahuje učitelka E. Učitelka C ve svém jednání a pedagogické práci vystupuje sebevědoměji než učitelka E.

Nejvyšších výsledků v sektoru *nespokojený* dosáhla učitelka F (1,5). Mírně nižších hodnot nabyla učitelka B (1,38), následně učitelka C (1,13) a učitelka D (0,75). Nejnižší skóre získaly učitelky A a E (0,57). Z hlediska pozorování odpovídá dané pořadí skutečnosti.

V sektoru *kárající* dosáhla nejvyšších hodnot učitelka F (1,44), dále učitelka C (0,78), učitelka B (0,67), následně se na stejné úrovni vyskytovaly učitelky A a D (0,44). Nejnižší výsledky získala učitelka E (0,33). Při porovnání těchto výsledků s poznatky z pozorování lze říci, že pořadí učitelů jsou v souladu.

V poslední dimenzi, *přísný*, se na nejvyšší úrovni vyskytují učitelky C a F (2,63). Následuje je učitelka B (1,88), učitelka E (1,75) a učitelky A a D (1,5), jež dosáhly nejnižší hodnoty. I v tomto případě jsou výsledky dotazníků QTI a postřehy z pozorování v souladu.

Pokud bychom měli shrnout dosažené hodnoty všech učitelů dohromady, můžeme říci, že rozdíly mezi nimi jsou nevelké. Nejmarkantnější rozdíl mezi nejvyšším a nejnižším aritmetickým průměrem pro danou dimenzi je 1,13 a týká se sektoru *přísný*.

Celkově lze výsledky označit za příznivé vůči žákům. Všichni učitelé dosáhli nadprůměrných hodnot v sektorech *chárající* a *napomáhající* a až na jednoho učitele (učitelka F) podprůměrných hodnot v sektorech *nespokojený*, *kárající* a *přísný*.

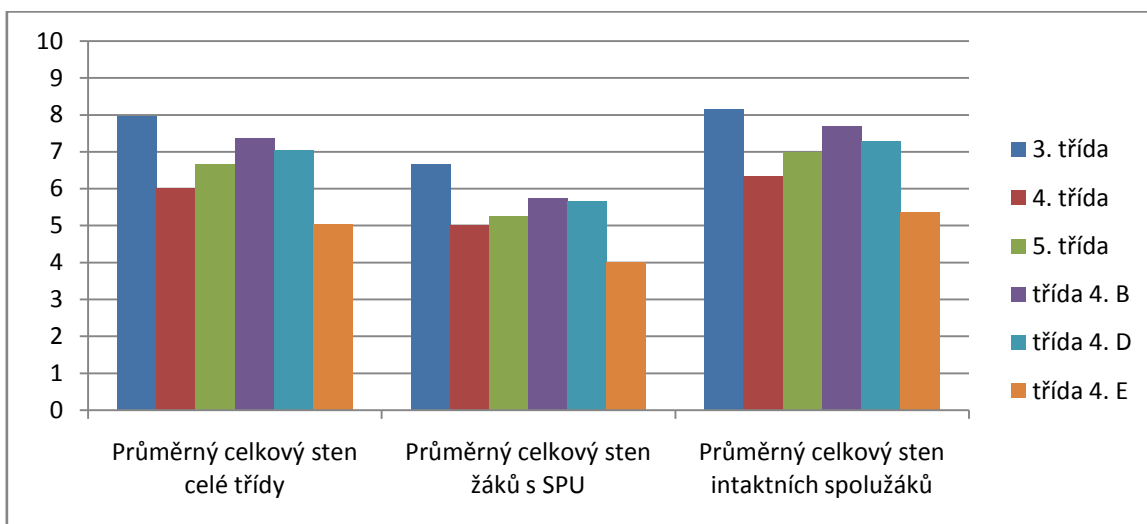
Pokud porovnáme výše popsané výsledky a pořadí učitelů v jednotlivých dimenzích s naším předpokladem v hypotéze 2 a 3 („*Sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl vyšších hodnot v dimenzích chárající a nápomocný než ostatní zúčastnění učitelé, bude vyšší než sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl nižších hodnot ve zmíněných dimenzích než ostatní zúčastnění učitelé.*“ a „*Sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl vyšších hodnot v dimenzích kárající a přísný než ostatní zúčastnění učitelé, bude nižší než sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl nižších hodnot ve zmíněných dimenzích než ostatní zúčastnění učitelé.*“), měli bychom vyvodit závěr, že nejvyšší sebepojetí ze zkoumaných tříd mají mít žáci ve třídách učitelek A a D a nejnižší ve třídách učitelek C a F.

7.9 Výsledky dotazníku SPAS – celkové sebepojetí

Pro porovnání celkového sebepojetí žáků ve třídách, které se zúčastnily výzkumného šetření, jsme použili aritmetický průměr celkových skóre, již jsou dány součtem získaných bodů ve všech oblastech dotazníku SPAS. Tyto skóre jsme ještě před výpočtem převedli na standardizované skóre neboli sten. K tomu nám byly nápomocné tabulky z příručky Z. Matějčka a M. Vágnerové (1992). Stenové hodnoty se pohybují v intervalu 1 až 10.

Aritmetické průměry stenů jsme získali jednak pro všechny žáky v konkrétní třídě, jednak pro žáky s SPU integrované do této třídy a jednak pro intaktní žáky z této třídy. Výsledné hodnoty jsou zaokrouhleny na setiny. Ukazuje nám je obrázek č. 13.

Obr. č. 13: *Graf aritmetických průměrů celkových stenů získaných v daných třídách žáky s SPU, intaktními žáky a celou třídou*



Graf nám pomocí výšky jednotlivých sloupců umožňuje určit, ve které třídě žáci dosahují nejvyššího celkového sebepojetí a ve které naopak nejnižšího. První část grafu znázorňuje aritmetický průměr celkových stenů všech žáků dané třídy. Nejvyšších hodnot dosahují jednoznačně žáci ze 3. třídy (7,95) paní učitelky A. Na druhém místě je třída 4. B (7,35), kterou vede paní učitelka D. Nepatrně nižší sebepojetí mají žáci ze třídy 4. D (7,05) paní učitelky E. Následuje 5. třída (6,65), jejíž třídní učitelkou je učitelka C. Druhé nejnižší sebepojetí mají žáci ze 4. třídy (6), kterou vede paní učitelka B, a absolutně nejnižší sebepojetí vykazují žáci třídy 4. E (5,05) s vedením paní učitelky F. Výsledky všech žáků ve třídách jsou pozitivní, jelikož dosahují nadprůměrných hodnot, i když žáci 4. E se

pohybují velmi těsně nad průměrem. Lze tedy říci, že sebepojetí tříd, které se zúčastnily výzkumného šetření, je průměrné až vysoké.

Druhá část grafu vypovídá samostatně o sebepojetí žáků s SPU integrovaných v daných třídách. Pořadí tříd v tomto případě je stejné jako v první části grafu. Nejvyšší sebepojetí vykazují žáci s SPU ve 3. třídě (6,67), hned za nimi jsou žáci z třídy 4. B (5,75), dále žáci ze 4. D (5,67), následuje je 5. třída (5,25), poté 4. třída (5) a nejnižšího sebepojetí dosáhli žáci ze 4. E (4). Z grafu je evidentní, že výsledky žáků s SPU jsou nižší než výsledky tříd jako celků. Setkáváme se zde také s podprůměrnou hodnotou, a to v případě výsledků třídy 4. E (4), což značí celkově snížené sebepojetí žáků s SPU v této třídě.

Třetí část grafu se zabývá sebepojetím intaktních žáků daných tříd. Pořadí jejich výsledků je stejné jako v předchozích dvou případech a je následující: 3. třída (8,16), 4. B (7,68), 4. D (7,29), 5. třída (7), 4. třída (6,35) a třída 4. E (5,35). Všechny znázorněné hodnoty se v této části grafu vyskytují nad průměrem, proto lze i sebepojetí intaktních žáků zkoumaných tříd označit za nadprůměrné. Stejně tak vidíme, že tito žáci dosahují ve všech třídách vyššího sebepojetí než jejich spolužáci se specifickými poruchami učení.

Jak se ve výše uvedeném grafu ukázalo, nejvyššího sebepojetí dosahují žáci 3. třídy a třídy 4. B, neboli třídy učitelek A a D. Nejnižší sebepojetí naopak vykazují výsledky žáků 4. třídy a třídy 4. E, neboli žáci učitelek B a F. Toto platí jak pro všechny žáky tříd, tak i zvlášť pro žáky s SPU a zvlášť pro žáky intaktní.

7.10 Závěrečné zhodnocení výsledků

Na základě výsledků výzkumného šetření a jejich rozboru v předcházejícím textu můžeme nyní odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si položili, a zároveň určit, zda došlo k potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

Nejprve jsme srovnávali výsledky dotazníků SPAS. Dotazník byl administrován 129 žákům v 6 třídách, z toho 25 žákům byla diagnostikována SPU. Dotazník jsme vyhodnotili ve všech jeho oblastech (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra) a vypočítali aritmetický průměr dosažených skóre žáků s SPU a jejich spolužáků. Nejdříve jsme porovnávali výsledky v jednotlivých oblastech v každé třídě

zvlášť. Zjistili jsme, že žáci s SPU dosahují ve všech oblastech nižšího sebepojetí než jejich intaktní spolužáci. Tento jev platí pro všechny třídy. Můžeme tedy říci, že hypotéza H 1 („*Žáci s SPU mají ve všech zjišťovaných oblastech nižší sebepojetí než jejich intaktní spolužáci.*“) je pro třídy, které se účastnily výzkumného šetření, platná.

Při srovnávání sebepojetí v jednotlivých oblastech jsme kladli důraz také na tu oblast, ve které se projevoval největší rozdíl mezi žáky s SPU a mezi jejich spolužáky. Předpokládali jsme, že pokud je rozdíl v sebepojetích větší, je to způsobeno pravděpodobně vlivem specifické poruchy učení a nikoli přístupem učitele k dané oblasti. Ve čtyřech třídách se jako oblast s největším rozpětím výsledků ukázalo čtení. Tento jev není překvapivý, když uvážíme, že 17 zúčastněným žákům z 25 byla diagnostikována dyslexie a dalším dvěma vývojová dysfázie, která dle Lejsky (2003 in Klenková, 2006) mívá dyslexii jako jeden ze symptomů. Dyslektické obtíže dětí vedou většinou k negativnímu vztahu ke čtení, který je často utvrzován záporným hodnocením ze strany okolí. Na základě toho získávají děti samy o sobě představu jako o „neschopných správného čtení“, což snižuje jejich sebepojetí v této oblasti.

V 5. třídě se jako oblast s největším rozdílem mezi sebepojetím žáků s SPU a intaktních žáků objevil pravopis. Tuto skutečnost vysvětlujeme zejména tím, že žáci 5. třídy už většinou nebyvají za čtení hodnoceni a v předmětu českého jazyka se soustředí především na problematiku gramatiky. Žáci s SPU jsou tedy mnohem častěji vystaveni negativnímu hodnocení v důsledku gramatických chyb než čtení. Tím je jejich sebepojetí postiženo více v oblasti pravopisu a méně v oblasti čtení, než tomu bylo v předchozích ročnících.

Ve třídě 4. E se největší rozdíl v sebepojetí žáků intaktních a žáků s SPU objevil v oblasti matematika. Je tomu tak pravděpodobně proto, že 2 z 5 žáků s SPU v této třídě mají diagnostikovanou dyskalkulii. Mají tedy daleko větší obtíže při práci s čísly než se čtením či pravopisem. U ostatních žáků s SPU se vyskytuje dyslexie, která kromě negativního vlivu na předmět českého jazyka ovlivňuje také výkony v matematice – žáci mají problémy především při čtení zadání početních úkolů a slovních úloh.

Na základě těchto výsledků můžeme říci, že hypotéza H 1.1 („*Největší rozdíly v sebepojetí žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků se vyskytují v oblastech čtení a pravopis.*“)

je platná v závislosti na zastoupení konkrétních specifických poruch učení mezi žáky s SPU v dané třídě. Velký vliv má v tomto případě vícečetný výskyt dyskalkulie.

Hypotéza H 1.1 platí pro 5 tříd, které se zúčastnily výzkumného šetření, z 6.

Nyní můžeme také odpovědět na první položenou otázku: „*Jak se liší sebepojetí žáků s SPU a jejich intaktních spolužáků?*“ Na podkladě výsledků naší výzkumné části práce jsme došli k závěru, že sebepojetí žáků s SPU je nižší než sebepojetí intaktních žáků. Toto tvrzení má platnost pro všechny zúčastněné třídy, kterých ovšem nebyl dostatek na to, abychom ho mohli zevšeobecnit pro celou populaci.

V další podkapitole výzkumné části jsme se zabývali interakčními styly třídních učitelů zkoumaných tříd. K jejich stanovení byl využit dotazník QTI, který byl navíc podpořen přímým pozorováním autorky. Interakční styl byl vyhodnocen pro 8 dimenzí: organizující, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný. V každé dimenzi mohly respondentky získat maximálně 4 body. Výsledky byly následně pro přehlednost zaneseny do grafů. Pokud bychom měly odpovědět na druhou výzkumnou otázku („*Jaký interakční styl uplatňují učitelé ve třídách zapojených do výzkumného šetření?*“), můžeme říci, že u všech zúčastněných učitelek převažují interakce v dimenzi chápající a napomáhající a v menšině jsou interakce spadající do levé poloviny osmiúhelníkového grafu (nejistý, nespokojený, kárající a přísný). Všechny tedy ve svých třídách vůči žákům uplatňují spíše vstřícný než odmítavý přístup.

Dále jsme se pokoušeli srovnat výsledky v jednotlivých dimenzích mezi učiteli, abychom mohli potvrdit či vyvrátit hypotézy H 2 a H 3 („*Sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl vyšších hodnot v dimenzích chápající a nápomocný než ostatní zúčastnění učitelé, bude vyšší než sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl nižších hodnot ve zmíněných dimenzích než ostatní zúčastnění učitelé.*“ a „*Sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl vyšších hodnot v dimenzích kárající a přísný než ostatní zúčastnění učitelé, bude nižší než sebepojetí žáků ze třídy učitele, který dosáhl nižších hodnot ve zmíněných dimenzích než ostatní zúčastnění učitelé.*“). Pro hypotézu 2 byly důležité především výsledky v sektorech chápající a napomáhající. Ty jsme porovnali s celkovým sebepojetím žáků v každé třídě. Nejvyššího skóre v dimenzích napomáhající a chápající dosáhl učitel A. Těsně v závěsu

mu byl učitel D. Pokud se podíváme na výsledky celkového sebepojetí tříd¹², dojdeme k závěru, že ve třídách učitelky A mají žáci nejvyšší celkové sebepojetí a na druhém místě jsou žáci třídy učitelky D. Třídy učitelů, kteří dosáhli nižšího skóre v dimenzích napomáhající a chápající než učitelé A a D, vykazují nižší sebepojetí. Hypotéza H 2 se tedy v našich třídách potvrdila.

Pro potvrzení či vyvrácení hypotézy H 3 jsme se zaměřili na sektory přísný a kárající. V těchto dimenzích získala nejvyšší skóre učitelka F, hned za ní se umístila učitelka C. Při procházení výsledků celkového sebepojetí žáků každé třídy jsme zjistili, že nejnižších hodnot sebepojetí nabyli žáci třídy 4. E, tedy žáci učitelky F, a druhé nejnižší skóre měli žáci 4. třídy, tedy žáci učitelky B. Na základě našeho předpokladu by ovšem druhé nejnižší sebepojetí měli mít žáci 5. třídy, protože paní učitelka C získala v dimenzi přísný a kárající vyšší skóre než učitelka B. V tomto případě se tedy hypotéza nepotvrdila. Výsledky nám dávají podnět k zamyšlení, zda není pro sebepojetí žáků, a tím pádem i žáků s SPU, více než skóre v dimenzích přísný a kárající určující skóre v dimenzi nespokojený, kde učitelka B dosáhla po učitelce F druhého nejvyššího výsledku.

Na základě výše napsaného můžeme odpovědět také na třetí položenou otázku: „*Má interakční styl učitele vliv na sebepojetí žáků s SPU?*“ Dle získaných výsledků, které jsou platné jak pro celou třídu, tak i pouze pro žáky s SPU, můžeme říci, že ano. V našem výzkumném šetření platí s drobnými odchylkami následující úměry: „Čím vyššího skóre učitelé dosáhli v dimenzi napomáhající a chápající, tím vyššího sebepojetí dosáhli jejich žáci s SPU.“ a „Čím vyššího skóre učitelé dosáhli v dimenzi nespokojený, tím nižšího sebepojetí dosáhli žáci s SPU.“

¹² Pořadí tříd v dosaženém celkovém sebepojetí je stejné pro skupinu všech žáků třídy, pro skupinu žáků s SPU ve třídě i pro skupinu intaktních spolužáků. Závěry, které platí pro celou třídu, platí stejně i pro skupinu žáků s SPU i pro skupinu intaktních žáků.

8 Závěr

Bakalářská práce s názvem „Vliv učitelů na sebepojetí žáků s SPU na 1. stupni ZŠ“ se snažila přispět k hlubšímu poznání problematiky specifických poruch učení, přičemž zvláštní zřetel kladla na koncept sebepojetí. Jejím cílem bylo zjistit, jak se liší sebepojetí žáků s SPU integrovaných do běžných tříd ZŠ a jejich spolužáků, a dále také odhalit, jaký interakční styl učitele ovlivňuje pozitivně sebepojetí žáků s SPU a jaký ho ovlivňuje negativně.

Teoretická část práce byla rozvržena do čtyř kapitol. V první z nich byly specifické poruchy učení popisovány obecně. Zabývali jsme se základní terminologií v různých světových jazycích, zaznamenali jsme několik definic SPU a jejich vývoj, zmínili jsme vícero druhů klasifikací a tu nejpoužívanější popsali podrobněji. V rámci etiologie byla jedna z podkapitol věnována teorii deficitů dílčích funkcí, která se stává neodmyslitelnou součástí komplexní diagnostiky jedinců s SPU. V další kapitole jsme probrali osobnost žáka s SPU. Snažili jsme se zdůraznit, že specifická porucha učení nezpůsobuje problémy pouze ve školních dovednostech, ale významně ovlivňuje také emocionální a sociální život jedince včetně jeho sebepojetí. Následující kapitola tedy mapovala pojem sebepojetí a zaměřila se na jeho specifika vzhledem k žákům s SPU. Jelikož cílem práce bylo mimo jiné zkoumat, jak může ovlivnit sebepojetí žáka jeho třídní učitel, věnovali jsme jednu kapitolu jeho osobnosti, pojetí výuky a pedagogické komunikaci včetně interakčních stylů, které z ní vychází.

Na začátku praktické části jsme si položili tři výzkumné otázky a formulovali tři předpoklady ve formě hypotéz. Abychom na ně mohli reagovat, provedli jsme výzkumné šetření za využití dotazníku SPAS a dotazníku QTI (ten byl podpořen poznatky z přímého pozorování autorky). Získané výsledky jsme analyzovali a zaznamenali do grafů. Na základě porovnání výsledků v rámci diskuse jsme mohli zodpovědět položené otázky a potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy. Zjistili jsme, že hypotézy H 1 a H 2 pro třídy, které se šetření zúčastnily, platí. Oproti tomu hypotéza H 1.1 je platná pouze pro 5 z 6 tříd a hypotéza H 3 se celkově nepotvrdila. Přesto nám právě hypotéza H 3 dává podnět k zamyšlení a inspiraci pro další krok ve zkoumání vlivu interakčních stylů učitelů na

sebepojetí žáků (nejen těch s SPU): zaměřit se na dimenzi *nespokojený* a intenzivněji zkoumat její vliv, který se v našem výzkumném šetření projevil jako negativní.

Odpovědi na stanovené otázky jsme zjistili: že sebepojetí žáků s SPU je nižší než sebepojetí intaktních žáků; že čím vyššího skóre učitelé dosáhli v dimenzi napomáhající a chápající, tím vyššího sebepojetí dosáhli jejich žáci s SPU; a že čím vyššího skóre učitelé dosáhli v dimenzi nespokojený, tím nižšího sebepojetí dosáhli žáci s SPU. Zmíněné výsledky jsou platné pouze pro třídy a učitele, kteří se zúčastnili našeho šetření. Abychom tato tvrzení mohli zevšeobecnit, potřebovali bychom šetření provést s větším výzkumným souborem.

Tímto považujeme stanovené cíle této bakalářské práce za splněné.

Domníváme se, že bakalářská práce by mohla být přínosem nejen speciálním pedagogům, ale především učitelům, kteří se ve svých třídách budou setkávat s žáky se specifickými poruchami učení pravděpodobně více a více a kteří si musí uvědomit sílu svého působení na žáky skrze pedagogickou komunikaci s nimi.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Edukace žáků se specifickými poruchami učení. In VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. 2. Brno: MSD, 2004, s. 114-129. ISBN 80-86633-22-5.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. Brno: Paido, 2010, s. 157-178. ISBN 978-80-7315-198-0.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. DRNKOVÁ, Zdena a Růžena SYLLABOVÁ. *Záhada leváctví a praváctví*. Praha: Avicenum, 1983
6. DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 41-48. ISBN 80-7290-159-1.
7. FELCMANOVÁ, Lenka et al. *Metodika ke Katalogu podpůrných opatření - k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.*
8. GAGE, Nathaniel L. *A Conception of Teaching*. Stanford, CA: Springer, 2009. ISBN 978-0-387-09445-8.
9. GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.
10. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
11. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-7.
13. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
14. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: D + H, 2006. ISBN 80-903579-4-6.

15. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2005. ISBN 80-903579-2-X.
16. KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. Praha: TECH-MARKET, 2000. ISBN 80-86114-32-5.
17. KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
18. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9.
19. KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-060-9.
20. KOLÁŘ, Zdeněk et al. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
21. KREJČÍŘOVÁ, Dana, Marie VÁGNEROVÁ a Mojmír SVOBODA. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
22. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
23. LEARY, Timothy. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Eugene: Wipf & Stock, 2004. ISBN 1-59244-776-7.
24. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
25. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. Jinočany: H & H, 1993, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
26. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
27. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
28. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
29. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
30. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

31. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
32. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
33. SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-104-2.
34. SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.
35. SKOPAL, Ondřej, Jaroslava SUCHÁ a Martin DOLEJŠ. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.
36. ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
37. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.
39. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.
40. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
41. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Časopisné články

42. LUKAS, Josef. Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psycholog*. Brno: AŠP SR a ČR, 2010, **1-2**(12). ISSN 1212-0529
43. MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 2004, **2** (LIV), 101-128. ISSN 0031-3815.
44. WOLF, Maryanne a Patricia G. BOWERS. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*. 1999, **91**(3), 415-438. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.415.

Jiné akademické práce

45. MIKOVÁ, Marcela. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita.

Elektronické zdroje

46. CALIN, Daniel. Difficultés scolaires, échecs, “troubles”, handicaps. Où en est-on ? In: *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé* [online]. 2013 [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: http://dcalin.fr/textes/difficultes_scolaires.html#art
47. COPE, Natalie et al. Strong Evidence That KIAA0319 on Chromosome 6p Is a Susceptibility Gene for Developmental Dyslexia. *American Journal of Human Genetics* [online]. American Society of Human Genetics, 2005, **76**(4), 581-591 [cit. 2016-03-21]. DOI: 10.1086/429131. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1199296/>
48. MASLOW, Abraham H. A Theory of Human Motivation. In: GREEN, Christopher D. *Classics in the History of Psychology* [online]. Toronto: York University, s. 370-396 [cit. 2016-02-14]. ISSN 1492-3173. Dostupné z: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
49. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
50. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT ČR, 2016 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Legislativní dokumenty

51. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT, © 2013 – 2016 [cit. 2016-1-7]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
52. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT, © 2013 – 2016 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

53. *Vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT, © 2013 – 2016 [cit. 2016-2-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasky>
54. *Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. MŠMT, © 2013 – 2016 [cit. 2016-2-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasky>

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Posloupnost rozvoje jednotlivých dílčích funkcí

Příloha č. 2 – Maslowova hierarchie lidských potřeb

Příloha č. 3 – Šestnáct typů interpersonálního chování dle Learyho a jeho kolegů

Příloha č. 4 – Model učitelova interpersonálního chování – dvojí dimenze modelu

Příloha č. 5 – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS)

Příloha č. 6 – Dotazník QTI pro učitele

Příloha č. 7 – Informovaný souhlas

Příloha č. 8 – Porovnání aritmetických hodnot získaných učiteli v jednotlivých dimenzích dotazníku QTI