

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

POJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI U DĚTÍ S VADAMI ŘEČI

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Denisa Wenzlová

Specializace v pedagogice

Psychologie se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Lohrová Ph.D.

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2018

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Kateřině Lohrové Ph.D. za její vstřícný přístup a odborné vedení mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD	6
1. OSOBNOST A SEBEPOJETÍ U DĚTÍ	8
1.1. Osobnost.....	8
1. 2. Sebepojetí	8
1.3. Určující faktory vývoje	9
1. 4. Vývojové etapy	11
2. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST	18
2. 1. Školní úspěšnost	18
2. 2. Školní neúspěšnost	19
2. 3. Hlavní metody zjišťování školní úspěšnosti	19
3. PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ	21
3. 1. Vývoj řeči	22
3. 2. Poruchy řeči	23
4. DĚTSKÁ POJETÍ.....	28
5. PŘEHLED SOUČASNÉHO STAVU POZNÁNÍ VE ZVOLENÉ OBLASTI	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
6. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	32
6. 1. Cíle výzkumu	32
6. 2. Metody zkoumání.....	32
6. 3. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS)	33
6. 4. Výzkumné šetření	34
6. 5. Charakteristika souboru respondentů.....	35
7. HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	36
8. ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
8. 1. Analýza dat	37
8. 2. Analýza výpovědí	43
9. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
ZÁVĚR	46
SEZNAM LITERATURY.....	49
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	51

ÚVOD

Téma pro moji bakalářskou práci jsem zvolila pojetí školní úspěšnosti u dětí s vadami řeči. Toto téma považuji za zajímavé, protože vady řeči a sebepojetí dítěte ve vzájemné souvislosti nebyly doposud dostatečně prozkoumány. Děti s vadami řeči stále přibývá. Tyto děti se stále častěji setkávají s posměšky ostatních dětí a je těžké jim porozumět, ať už je to kvůli vadě řeči samotné nebo jejich strachu z vlastního projevu. Zajímá mě tedy, zda se vada řeči a problémy s ní spojené, se kterými se dítě musí potýkat, nějakým způsobem promítají do sebepojetí dítěte, popřípadě jakým způsobem.

Děti s vadami řeči se častěji stávají terčem posměchu než děti intaktní. Poruchy řeči a problémy s nimi spojené se pravděpodobně odráží i v sebepojetí těchto dětí. Tyto děti mají zpravidla nízkou sebedůvěru a větší problémy v oblasti vzdělávání. Pomocí této práce bychom mohli najít způsob, jak s těmito dětmi lépe komunikovat, lépe je pochopit, porozumět jejich uvažování, lépe se do nich vcítit a zlepšit tak vztahy mezi nimi a ostatními, popřípadě zjistit, jak těmto dětem se specifícností přizpůsobit jejich výchovu a vzdělávání a pomoci jim tak se rozvíjet, stejně jako je tomu u intaktních dětí, což by mohlo vést k větší sebedůvěře a zlepšení jejich sebepojetí.

Cílem práce bude zpracování současného stavu této problematiky a psychologicky správného přístupu k dětem s vadami řeči, které potřebují vzdělávat. Práce by měla být rozšířením poznatků o tom, jak se vady řeči promítají do sebepojetí dětí. Nové poznatky přispívající ke zlepšení komunikace s dětmi trpícími vadami řeči a zkvalitnění přístupu k těmto dětem.

Práce bude obsahovat zpracování vývojových etap dítěte a určující faktory. V práci se budu věnovat školní úspěšnosti a neúspěšnosti a poruchám řeči. Dále se budu věnovat současnému stavu poznání v této oblasti. Teoretická část bude složena kvantitativního výzkumu

za pomoci dotazníku Sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS a obsahové analýzy výpovědí dětí na téma jejich představ o vlastním úspěchu. Zároveň bych chtěla rozšířit své znalosti v této oblasti nejen v nových souvislostech a své další vzdělání směřovat do oboru logopedie.

1. OSOBNOST A SEBEPOJETÍ U DĚTÍ

1.1. Osobnost

Osobnost je individualizovaný systém (integrace) psychických procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací (působením výchovy a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky. (SMÉKAL, 2002, str. 41) Osobnost je souhrnem všech charakterových vlastností, temperamentu, schopností a konstitučních vlastností člověka. Na vývoji osobnosti se podílejí vnitřní a vnější činitele, přičemž mezi vnitřní činitele řadíme veškeré dědičné, vrozené, kongenitální a konstituční faktory. Za vnější činitele považujeme fyzické prostředí, psychologické faktory, kulturu a společnost. Ve vývoji osobnosti hraje, kromě vnitřních a vnějších vlivů, důležitou roli tzv. Bandurův princip reciproční interakce, který zní: „Člověk je aktivní při utváření situace, která vyhovuje jeho vlastním charakteristikám, potřebám a cílům, a jako taková ho zpětně ovlivňuje a mění.“ (CAKIRPALOGLU, 2012, str. 53)

1.2. Sebepojetí

V psychologii označujeme tímto pojmem souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová: „Sebepojetí (self-concept) může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe.“ „V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím ... a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých.“ (BLATNÝ, 2003, str. 92)

Psychologie studuje sebepojetí ze tří úzce souvisejících hledisek: z hlediska procesu formování sebepojetí, z hlediska sebepojetí jako

produktu procesu sebeuvědomění člověka a z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování. (BLATNÝ, 2010, str. 108)

Řada autorů o sebepojetí hovoří jako o postoji k sobě. Sebepečetí se tedy vyznačuje třemi základními charakteristickými rysy, jedná se o rys kognitivní, afektivní a konativní. V současné době se již pracuje s myšlenkou, že sebepečetí je tvořeno širokou škálou mentálních reprezentací Já, které společně tvoří jakýsi systém. (BLATNÝ, 2010)

1.3. Určující faktory vývoje

Dědičné predispozice, tedy genové předpoklady děti mají po svých rodičích. *Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností. Jejich souhrn je označován jako genotyp. (VÁGNEROVÁ, 2004, str. 12)* Na genetických vlohách závisí míra intenzity a kvality rozvíjené vlastnosti. Úroveň rozumových schopností a citovou stabilitu určuje tzv. fenotyp. Zároveň je ale tato oblast výrazně ovlivňována vnějším prostředím. Genetické predispozice a vlivy prostředí jsou při tvorbě vlastností psychických, resp. i tělesných ve vzájemné interakci. (VÁGNEROVÁ, 2004)

Vrozené faktory jsou od zděděných jiné v tom, že jsou zapsány v genech, ale nemusí být zděděny. Kongenitální vlastnosti jsou dány vlivy působícími v prenatálním období. Konstituční vlastnosti naopak určují vlivy z fyziologických a tělesných vlastností, kterých dítě nabývá až po jeho narození. (CAKIRPALOGLU, 2012)

Fyzické prostředí, je prostředí, ve kterém dítě žije. Důležité je především jeho stabilita, strukturovanost a předvídatelnost. Odlišnosti jsou dány rodinným zázemím. Rodina představuje nejdůležitější sociální skupinu, která se podílí na psychickém vývoji dítěte. Poskytuje dítěti základní zkušenosti, je zdrojem jistoty a bezpečí a ovlivňuje dítě biologicky i sociálně. Rozvoj dětské osobnosti je podmíněn typem

výchovy. Nejvhodnější je spojení rodičovské lásky a disciplíny. (VÁGNEROVÁ, 2004) Je kladen důraz na emocionálně kladně laděné prostředí rodiny. První zpětné vazby tedy dítě získává od milujících osob, které je poskytují velmi šetrně a tolerantně. Je mu umožněno měnit se a přizpůsobovat. Rodina se podílí převážně na socializaci jedince intencionálního typu, která závisí na lidech, kteří se snaží dítě vychovávat. Tyto vlivy se projevují represivně a participačně. Kdy represivní působení je založeno na jasném rozdělení rolí a je postaveno na principu odměn a trestů. Převážně represivní přístup může způsobit nedostatek sebedůvěry a extremistické chování. Participační přístup naopak podporuje rozvoj zdravé sebedůvěry, přiměřené sebereflexe, chování a tolerance. Je založen na dialogu a interakci. (ŠULOVÁ, 2004) Dalším významným faktorem je škola a vrstevnická skupina. Škola znatelně ovlivňuje osobnost dětí a je významným socializačním i poznávacím činitelem. Škola děti učí řádu, novým pravidlům normám, a pomáhá dětem orientovat se v tom, co je dobré a co špatné. V důsledku toho se psychika dítěte stává pevně spojenou se sociálním systémem nebo společností tak, že dítě jedná, myslí, cítí a vnímá v souladu se společenskými normami. Vrstevnická skupina má zásadní význam pro vývoj osobnosti, představuje pocit spokojenosti a kladného sebepojetí a zároveň uspokojuje potřebu sounáležitosti. (CAKIRPALOGLU, 2012) Ze vztahů s vrstevníky dítě čerpá nové zkušenosti. Negativní či pozitivní vliv skupiny na vývoj dítěte závisí také na jedinci, a sice na tom, do jaké míry je schopen se prosazovat a přizpůsobovat. U. Bronfenbrenner uvádí, že se lidská bytost vyvíjí na základě ekologických systémů. Rozděluje ho na mikrosystém, který zahrnuje právě školu, vrstevnickou skupinu a rodinu, tedy osoby, se kterými je dítě v bezprostředním kontaktu. Dále uvádí mezosystém, který je tvořen vztahy mezi mikrosystémy. Exosystém, který představuje veškeré instituce a skupiny, které dítě nepřímo ovlivňují, a je s nimi v přímém kontaktu, jako jsou například sousedé, nemocnice apod. Jako poslední ekologický systém zmiňuje makrosystém, který se skládá z obecných názorů, zvyků, pravidel společnosti apod.

(VÁGNEROVÁ, 2004)
Fyzické prostředí dále zahrnuje řadu vlivů, jako jsou vlivy geografické, klimatické a civilizační. V současné době se jedná zejména o změny klimatu, nárůst radiace a modifikovanou potravu. Struktura centrální nervové soustavy a změny v intelektuálním, sociálním i emocionálním vývoji mohou být ovlivněny lidskými zásahy do ekosystému. (CAKIRPALOGLU, 2012)

Sociokulturní vlivy jsou z hlediska psychického vývoje nejvýznamnější, tyto vlivy podporují rozvoj verbální komunikace a vlastní regulaci chování. Stejně důležité jsou tyto vlivy pro začleňování člověka do společnosti, tedy pro proces socializace. Socializace osobnosti závisí především na sociální interakci. Sociální učení, které má velký význam pro psychický vývoj, dítěti zprostředkovává rozvoj chování, hodnocení i prožívání. (VÁGNEROVÁ, 2004) Rozvoj osobnosti je dán interiorizací společensko-historické zkušenosti zkonkretizované v kultuře, kdy kultura představuje vnější rozvojové schopnosti. Pro rozvoj těchto schopností je stěžejní přítomnost znakově instrumentálního systému a to zejména jazyka a řeči v činnostech. Některé činnosti se orientují na kognitivní rozvoj, jiné na rozvoj mezilidských vztahů, tedy na rozvoj stránek osobnosti jako je stránka komunikativní, interpersonální nebo morální. (HELUS, 1982)

1. 4. Vývojové etapy

Již v prenatálním období je plod schopen cítit a učit se a jeho prožitky z prenatálního období formují jeho osobnost. Zdrojem podnětů v tomto období je především matka dítěte. Matčiny psychické stavy mají dopad na dítě, svou roli v prenatálním vývoji dítěte má i otec a to především jeho vztah k matce, který má vliv na průběh celého těhotenství. Po 6. měsíci těhotenství je plod utvářen přímo citovým obsahem matky, protože již dokáže vnímat nejen pocity, ale i emoce. Samotný porod dítěte má vliv na další psychický vývoj, někteří psychologové uvádějí,

že vzpomínky na jeho průběh si dítě uchovává v nevědomí. (ŠULOVÁ, 2004)

Novorozené dítě získává své první zkušenosti na základě vnějších podnětů, které si samo vybírá. Některé podněty dítě zcela ignoruje, na jiné pozitivně reaguje nebo je aktivně odmítá. Tyto první zkušenosti společně tvoří jakýsi systém, který slouží dítěti k orientaci ve světě a pochopení své vlastní pozice v něm. V prvním roce života je vývoj značně individuální a závisí zejména na aktivační úrovni, adaptabilitě, citových prožitcích apod. Vývoj je ovlivněn i procesem učení, kdy způsob zpracovávání zkušeností je dán vrozenými predispozicemi dítěte. Pro toto období je důležité, aby bylo bohaté na různé podněty, dítě tak získává zkušenosti se světem a se sebou samým a je mu umožněno se dál rozvíjet. Dle Sterna je významné období mezi 3. a 6. měsícem věku, kdy u dítěte dochází k prvnímu uvědomování si sebe sama. Dítě začíná rozlišovat pocity, které jsou způsobeny jeho vlastní aktivitou od pocitů, které v něm vyvolávají jiné osoby. Od půl roka věku dítěte dochází k rozvoji vlastního sebepojetí, kdy si dítě zcela uvědomuje své vlastní tělo i jeho aktivity. Postupně už dítě vnímá i své citové prožitky jako součást své bytosti, začíná rozumět souvislostem mezi různými podněty a následnými emočními reakcemi na ně. Svou osobu kojenec chápe jako samostatný subjekt, což je v tomto období výrazně závislé na tělesné aktivitě. K sebepojetí dítěte přispívá i chování lidí a jejich zpětná vazba. K uvědomění si, že je dítě samostatná bytost napomáhá kupříkladu, když ho oslovují jménem, hovoření o částech jeho těla nebo o jeho aktivitě. Hodnocení druhých lidí si dítě přejímá jako své sebehodnocení. Samotný vývoj sebepojetí úzce souvisí s pochopením existence sebe sama, jako samostatné bytosti, s orientací v okolním prostředí a vytvoření si základního vztahu k němu. Důležitý je opět vztah dítěte s matkou, je třeba posilovat jeho jistotu o vlastní existenci, kdy pocit jistoty a bezpečí zprostředkovávají dítěti především rodiče. (VÁGNEROVÁ, 2004)

Batolecím období je mimo jiné dobou, kdy si dítě prohlubuje sociální vztahy, a odděluje vlastní Já od sebeuvědomování. Dítě se osamostatňuje a je si vědomo rozdílů mezi ostatními a sebou samým. Toto období je pro dítě stádiem autonomie, kdy se dítě snaží poznávat své vlastní možnosti, sílu a šikovnost. Batole začíná mít potřebu sebeprosazení, která se může projevovat určitým negativismem, což je počáteční experimentování s vůli, která je pro dítě nová. Tento negativismus je ale podstatnou částí vývoje dítěte a pomáhá mu vytvářet vlastní Já. (ŠULOVÁ, 2004) Sebeprosazování je různorodé. Uvádí se dvě nejčastější podoby „já sám“ a „já chci“. V prvním případě jde o to, že má dítě snahu o vlastní řešení situace a chce všechno vyřešit samo, kdežto v druhém případě si dítě uvědomuje svou osobu a snaží se ji uplatnit, přestože si ještě neuvědomují důsledky svých aktivit. Dochází k rozvoji mnoha složek osobnosti dítěte. V této fázi vývoje dochází také k posílení sebevědomí jedince, a to v důsledku opakovaného prožitku prosazení vlastní moci. Pro batole je nejdůležitější zvládnout oddělit se od své matky a být si plně vědom své vlastní osoby a svých možností, aby dál mohlo rozvíjet svou osobnost. V období batolecího věku Erikson poukazuje na typický konflikt, a sice na napětí mezi potřebou nezávislosti na druhých a pocitu studu a pochybnosti, které vykazují děti, které proces osamostatnění nezvládly, nebo jim matčin přístup tento proces zcela neumožnil. V případě, že má dítě s osamostatňováním se zafixované špatné zkušenosti, ztrácí na své sebedůvěře. *„Rozvoj sebepojetí směřuje k potvrzení vlastní jedinečnosti, individuality, i spojení s ostatními, podobnosti těmto lidem a příslušnosti k nim. Sebeпоjetí se rozvíjí v rámci diferenciacе sebe sama od okolí, především od osob, které o dítě pečují, ale zároveň se k nim nějak vztahuje. Rozvíjí se i prostřednictvím vztahů s jinými lidmi, lze mluvit o vývoji „interpersonálního self“. Dítě o sobě získává informace v interakci s jinými lidmi, v rámci mezilidských vztahů, které jsou mu dány, nemůže si je vybrat.“* (VÁGNEROVÁ, 2004, str. 164) Způsob jakým je dítě schopno vyznat se ve světě, se promítá v jeho chápání své vlastní osob. Je tedy zřejmé, že značný vliv na sebepojetí

dítěte mají jeho kognitivní vlohy. U batolete stále převládá egocentrické smýšlení. Dítě je zatím do značné míry ovlivňováno emocemi a neschopností zcela správně chápat informace, přestože v tomto období je už částečně schopné vnímat realitu z více hledisek. Stále více si je vědom skutečnosti, že svět není podřízen jeho přáním a aktivitám. Sebepojetí dětí v batolecím období není ještě přímo vyjádřeno, dítě se ještě nedokáže vyjadřovat a přemýšlet o sobě. Dochází k tvorbě vědomí kontinuity existence vlastní bytosti. Batole si je vědomé své samostatnosti a oddělení od okolního světa, trvalosti svého bytí a proměnlivosti své existence. Dítě se mění, jak fyzicky, tak i z hlediska jeho prožívání a chování, ale ví, že je stále tatáž bytost. Batolata už mají představy o své osobě, ale zatím si o sobě nedokáží udělat ucelený obrázek. Vlastnosti jsou prozatím chápány pouze buď jako dobré nebo špatné, nic mezi tím a samotné sebepojetí často neodpovídá skutečnosti, děti nejsou dostatečně kritické, a tak je jejich sebepojetí nepřiměřeně pozitivní. Ideální Já od reálného nerozlišují. Později je dítě schopno, díky symbolickému vnímání, chápat svou osobu v souvislosti s představou, slovním znakem a obrazem. Poznává se v odrazu zrcadla či na fotografiích. Když o sobě dítě mluví, zprvu se nazývá jménem, až později využívá zájmeno já. Děje se tak i proto, že jméno je pro něj neodmyslitelnou součástí jeho osobnosti. V druhé polovině batolecího období se děti ve vztahu k ostatním mohou jevit jako „lakomí“, stává se tak jednoduše proto, že věci, které vlastní považují za součást sebe samých. Batolata už jsou si vědoma důsledků svých aktivit a vědí, že mohou samostatně jednat. V této době se jednou z částí sebepojetí stává výkon, je tedy žádoucí dítě chválit, aby se tak utvrdilo ve svých schopnostech a dovednostech a potvrdilo tak i samo sebe. Díky potřebě kladného hodnocení dítě začne chápat, že je nutné regulovat své chování a postupně se začne přizpůsobovat požadavkům okolí, zejména rodičů, a součástí sebepojetí se postupně stává i sebeovládání. Děti začínají užívat první autoregulační mechanismy v podobě hodnocení svých rodičů. Začínají tak vnímat své typické vlastnosti a učí se, jak na ně bude okolí reagovat. V této době je pro děti typické, že začnou

hodnotit samy sebe. Přebírají hodnocení a názory druhých lidí, což se promítá na celkovém sebepojetí. Sebepečetí v batolecím věku zahrnuje i rozvoj genderové identity. Pohlaví dítěte určuje vlastnosti a typické vzorce chování, které jsou pro jednotlivé pohlaví typické, to je dáno i ze sociokulturního hlediska.

Vývoj genderové identity závisí na identifikaci dítěte s rodičem stejného pohlaví, kognitivních procesech dítěte a na sociálním učení. Ztotožnění se s pohlavím se projeví na prožívání dítěte, v hodnocení, především sebehodnocení, a v chování batolete. (VÁGNEROVÁ, 2004)

Jako nejzajímavější období ve vývoji člověka se uvádí doba předškolního věku. V tomto období je pro dítě značně důležité, aby mělo pevné a stálé zázemí, aby se od této jistoty mohlo postupně odloučit. Dítě má stále větší potřebu seberealizace, takže je pro něj podstatný i citový vztah, sociální kontakt i uznání. Předškoláci se poměrně snadno vypořádávají se stresem, za to ale obtížně zvládají neuspokojování svých potřeb. Jejich citové prožívání je značně intenzivní, ale nestálé a často se mění. Dítě už dokáže být kritické i ke své osobě, dokáže hodnotit své chování, litovat se nebo se na sebe zlobit, začínají řídit své pocity. V souvislosti s pocitem vlastní identity a sebevědomím se vytváří tzv. sebecit. Dle Freuda se v předškolním věku začíná formovat superego, tedy ideální Já. Dítě si tedy vytváří představy ideálního Já, ideálního chování, ke kterým později může spět. Svědomí předškoláků už funguje natolik, že nepotřebují rady dospělých a sami chápou, co smí, nesmí, nebo co je neslušné. Erikson v tomto období zmiňuje konflikt mezi pocitem viny a popudům k činnosti. Dítě se s pocitem viny těžko potýká, a tak na sebe často rodičům samo žaluje, přestože ví, že může následovat trest. Sebevědomí dítěte je stále nepřiměřené, stále převládá egocentrismus, což v této době souvisí s vrstevníky, děti předškolního věku se často chlubí a chovají se majetnicky. (ŠULOVÁ, 2004) Předškolní období je pro vývoj osobnosti a sebepojetí neméně významné než období batolecí. V předškolním období je pro tento rozvoj stěžejní, aby se dítě stalo

součástí společnosti a dokázalo se v ní uplatnit. Vývoj sebepojetí je závislý, jak na emočním prožívání, tak na schopnosti uplatnění nabytých zkušeností a sebehodnocení vlastní bytosti a jejích projevů. Pro děti předškolního věku je podstatný jejich vzhled. Tělesné sebepojetí zahrnuje vnímání a ovládání svého těla. Tělesné změny jsou vnímány jako změny identity. Když se dítě jinak cítí, změny jsou patrné i v jeho chování. Do sebepojetí děti v tomto věku zahrnují stále více svých schopností a dovedností, zatím ale nechápu proměnlivost některých vlastností, prozatím nejsou schopni zcela pochopit ambivalenci stavů a pocitů. Sebepojetí dětí vyplývá z aktuálních projevů, předškolní děti se v sebehodnocení stále ještě přeceňují, vnímají, že už toho umí mnohem víc, než dřív, což se promítá v sebepojetí, optimisticky věří, že vše zvládnou. Nadhodnocování se postupně klesá, když se dítě začne porovnávat s vrstevníky. V tomto období je pro děti charakteristické, že se rády vychloubají a chovají se majetnický. Příčina spočívá v tom, že jejich identita je doposud nezralá a je pro ně důležité vlastnictví. Často používají přivlastňovací zájmeno, vše, co vlastní je pro ně součástí jejich Já. Po pátém roce, kdy je jejich osobnost vyvrálejší, toto ulpívání na věcech, které vlastní mizí a děti jsou schopny např. půjčovat své hračky. Na rozdíl od batolat předškoláci už mají potřebu se prosazovat a něco zvládat, v tomto věku se rádi učí novým věcem, které jim napomáhají v prosazení se ve společnosti. To jak, se dokáží prosazovat, ovlivňuje rozvoj jejich sebepojetí, dále je jejich sebepojetí, hlavně sebehodnocení, stále značně ovlivňováno rodiči. A to především emočně, tím, jak se k dítěti chovají a svými nároky a požadavky, které na dítě kladou. Ztotožňování se s matkou a otcem posiluje dětské sebevědomí. Sebehodnocení v tomto věku závisí i na vztazích s vrstevníky. Dítě se s nimi srovnává, chce se jim podobat, nejen chováním, často si i přeje mít stejné věci jako ostatní. V sebepojetí se odráží i role, které dítě zastává, v tomto věku se jedná hlavně o roli žáka a člena dětské skupiny. Kolem pátého roku děti porozumí tomu, že jejich genderová identita je neměnná a přijmou ji za součást svého sebepojetí. Zároveň jí považují za důležitou

a nabývají přesvědčení, že právě jejich pohlaví je to „lepší“, toto hodnocení jim napomáhá lépe se s genderovou identitou sžít. (VÁGNEROVÁ, 2004)

Novou životní fází, která přináší dítěti nové sociální role, je nástup do školy. Následující vývoj osobnosti dítěte je od této chvíle značně ovlivňován školou. V tomto období se dítě pomalu stává emočně stabilní a lépe reaguje na psychickou zátěž. Sebepojetí dítěte vyplývá z mínění, které má dítě o sobě samém a ze zkušeností, které se sebou má. Sebehodnocení stále ještě není zcela objektivní. Veškeré názory a hodnocení ostatních lidí dítě přijímá. Kolem sedmého roku věku dítě začíná být schopné přemýšlet o tom, co si o něm myslí druzí. Do sebepojetí školáci zahrnují svůj výkon, zakládají si na tom, aby vše udělali správně. S vývojem jejich logického myšlení se vyvíjí i jejich sebepojetí, přestávají být egocentričtí a začínají být kritičtější. Zároveň už nepřikládají významnou váhu konkrétním událostem a dokáží se ohodnotit z více hledisek. Sebehodnocení svých psychických vlastností a citového prožívání, je ale pro dítě školního věku stále obtížné. Až kolem desátého roku věku, jsou děti schopné si uvědomit psychické vlastnosti a odlišné citové prožívání u ostatních. Školák se často porovnává s dětmi ve svém okolí, což má vliv na jeho vlastní sebepojetí. Děti ve středním školním věku berou na vědomí svou osobnost a její stálost, individuálnost i typické vlastnosti. (VÁGNEROVÁ, 2004)

2. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST

2. 1. Školní úspěšnost

Je důležité, aby dítě, které nastupuje do školy, bylo na tento krok připravené. Školní zralost dítěte označuje jeho schopnost plnění školních povinností a je důležitým faktorem pro školní úspěšnost. Očekává se, že dítě bude schopné udržet pozornost a soustředit se, bude na určité úrovni myšlenkových operací a jazyka a bude mít do jisté míry osvojenou sociální obratnost. Je třeba dbát na to, aby školní docházka nebyla zařazena předčasně. (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014) Školní zralost zahrnuje veškeré složky osobnosti. Důležitá je tělesná zralost, mentální i citová a sociální. *„Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“* (HELUS, 1979, str. 39) Školní úspěch žáků nelze měřit pouze na základě známek a vhodného chování. Škola by měla napomáhat žákům připravit se na dění v běžném životě a právě úspěšnost v této oblasti lze hodnotit. (HELUS, 1979)

Na problematiku školní úspěšnosti autoři nahlíží odlišně. Někteří školní úspěšnost žáků určují pouze na základě jejich výkonu a známkového hodnocení, jiní se s tímto názorem neztotožňují. Řada autorů v souvislosti se školní úspěšností hovoří také o motivaci žáků, vyučovacích metodách nebo o obsahu učiva. Jedním z měřítek školní úspěšnosti je schopnost žáka plnit požadavky školy, ale do jisté míry se na školní úspěšnosti mimo žáka podílí také sám učitel, který má stejný cíl jako jeho žáci, a sice naplnit vzdělávací cíle. (VÝUKOVÉ MATERIÁLY KE KURZU PSYCHOLOGIE PEDAGOGIKY)

2. 2. Školní neúspěšnost

„Školní neúspěšnost je z hlediska pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického chápána jako selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům.“ (KNOLL, TRONÍČKOVÁ, 2017, str. 2) Školní neúspěšnost způsobuje negativní postoj ke škole, učiteli, ale i ke vzdělání obecně, protože je zpravidla doprovázena negativními emocemi. Neúspěch dítěte je často přičítán nedostatečnému nadání dítěte nebo jeho špatnému přístupu ke škole a plnění školních požadavků a úkolů, ale často bývá způsoben školní nezralostí. Některé děti, přestože jsou nadané, nejsou zralé a způsobilé k plnění školních povinností. (KLINDOVÁ, BRONIŠOVÁ, KOLLÁRIK, 1974)

2. 3. Hlavní metody zjišťování školní úspěšnosti

Hlavní metody zjišťování školní úspěšnosti:

1. Anamnéza
2. Pozorování
3. Rozhovor
4. Analýza výkonů a výtvorů dítěte
5. Testy rozumový schopností
6. Didaktické testy
7. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

Metody poznávání osob se vzdělávacími obtížemi:

1. psychometrické
2. klinické

Psychometrické metody (techniky) jsou testového rázu. Test představuje standardizovanou zkouškovou situaci, která vyvolává měřitelné reakce zkoumané osoby, jež můžeme srovnávat (porovnávat) s jinými osobami.

Klinické metody jsou např. pozorování v běžných i v mimořádných situacích, při verbální i nonverbální komunikaci, pozorování pracovní činnosti, rozhovor, anamnéza, životopis, analýza školního vysvědčení, rozbor spontánních výtvorů člověka. Získané klinické údaje mají primárně kvalitativní charakter a jejich úspěšnost je více závislá na osobní zkušenosti odborníka, který je používá.

Poznávací metody v psychologii se dělí rovněž na badatelské (výzkumné), které slouží k objevování nových (originálních) poznatků a na diagnostické, používané k poznání duševna a osobnosti, a to v oblasti normality i abnormality.

Oba typy těchto metod využívají teoretických metod výzkumu, mezi něž se řadí:

analýza,

syntéza,

indukce,

dedukce,

modelování,

formalizace (její podstatou je zobecňování formy procesů různých svým obsahem, od něhož abstrahujeme),

srovnávání a vývojová (genetická, kauzální) metoda.

Mezi metody zpracování faktů patří především statistika.

3. PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

V praxi lze v komunikační schopnosti rozlišovat čtyři základní jazykové roviny, foneticko-fonologickou rovinu, lexikálně-sémantickou rovinu, morfologicko-syntaktickou rovinu a rovinu pragmatickou.

Foneticko-fonologická jazyková rovina se zabývá zvukovou podobou jazyka, konkrétně sluchovou diferenciací hlásek a problémy spojených s jejich výslovností. Dítě začíná rozpoznávat jednotlivé hlásky již v kojeneckém věku. V období věku kolem čtyř let života dítěte je dítě schopné diferencovat podobně znějící hlásky, což se odborně nazývá schopnost fonematické diferenciaci hlásek.

Narušená lexikálně-sémantická rovina se u dětí projevuje především omezeným rozsahem slovní zásoby, kdy se snižuje i kvalita a verbální pohotovost a obratnost. Děti s touto problematikou mají velkou obtížnost s výstižností svých myšlenek a s použitím správných slov. S touto problematikou se děti mohou setkat i s tím, že mají obtíže v řeči, neporozumí obsahu textu, nepochopí zadání úkolu, který mají splnit anebo nedokáží rozlišit sarkasmus a ironii.

Morfologicko-syntaktická rovina se dotýká především gramatické stránky řeči, to znamená určování slovních druhů, schopnosti komunikovat ve větách nebo v souvětích. Narušení v této oblasti, je způsobeno především snížením jazykového citu dítěte. Dále sem můžeme zařadit nesprávné určování mluvnického rodu nebo neschopnost přeformulovat větu z přítomného času do času minulého. Dítě, které má narušenou morfologicko-syntaktickou rovinu, nedokáže správně formulovat gramatiku do psané podoby.

Pragmatická rovina je úzce spjatá s využitím komunikační schopnosti v praxi. V tomto případě jde o schopnost vyjádřit vztah s někým, vyjádření různých pocitů, jak se dítě cítí.

Děti s touto narušenou rovinou nedokáží navazovat nebo udržovat sociální kontakt a mají sníženou schopnost formulovat otázky.

Narušená komunikační schopnost dítěte tedy znamená, že je narušena jedna či více jazykových rovin. U dítěte může být poškozena složka řeči, expresivní nebo percepční, i obě současně. (BENDOVÁ, 2011) *Narušená komunikační schopnost může být trvalá nebo přechodná. Může se projevovat jako vrozená vada řeči, nebo jako vada získaná. Může být hlavním, dominantním symptomem (příznakem) nebo může být symptomem, případně důsledkem jiného, dominantního postižení.* (KLENKOVÁ, 2000, str. 18)

3. 1. Vývoj řeči

Když novorozenec během prvních týdnů svého života pláče nebo křičí, nemusí to znamenat, že mu něco schází. Křik a pláč u těchto novorozených miminek znamená reflexní činnost, která směřuje k budoucímu používání hlasu. Křik miminka tedy nemusí pokaždé znamenat bolest nebo nespokojenost, ale například si vyžaduje přítomnost matky. Na konci druhého měsíce života se mění charakter dětského křiku, který ubývá a je nahrazen spokojeným broukáním. Když si dítě začíná broukat, pohybuje při tom mluvidly tak, že trénuje své budoucí mluvicí schopnosti a zároveň už dokáže vydávat různé zvuky, hlásky či dokonce slabiky. (KUTÁLKOVÁ, 2010)

Po půl roce věku se u kojenců objevuje žvatlání. Velkou roli hraje proces učení, děti se snaží opakovat a napodobovat, co slyší. Zhruba v deseti měsících věku toto žvatlání už může znít jako skutečná řeč. Kolem 8. až 10. měsíce kojenci také začínají být schopní porozumět významu některých slov, zejména těm, která slýchají nejčastěji. S prvním rokem života často přicházejí první slova. První slova jsou stále ještě výrazně doprovázena gestikulací.

Již na začátku batolecího věku děti chápou úlohu pojmenovávání předmětů. Ze slov se tak postupně stávají základy pojmů. Touto dobou batolata začínají používat i některá slovesa, především pro činnosti, které často dělají. Slovní zásoba prozatím není příliš rozsáhlá, dítě má

tendenci generalizovat. Později si batolata začínají utvářet vlastní neologismy, a sice nové, vlastní výrazy pro označení objektů. Období mezi 18. a 24. měsícem je typické zdvojnásobením slovní zásoby. První čtyři roky života jsou zároveň stěžejní pro osvojení gramatické složky řeči. S dosažením zhruba druhého roku věku se dostávají první holé věty, zatím pouze dvouslovné. Ve třech letech už jsou tyto věty rozsáhlejší a postupně se z nich stávají souvětí.

V předškolním věku se řeč zdokonaluje zejména díky komunikaci s vrstevníky. Toto období je charakteristické otázkou „Proč?“, kterou děti v tomto období často pokládají, rozšiřují si tak své znalosti a učí se tak poznávat nové slovní druhy. Předškoláci často opakují, co zrovna slyšeli, zejména slova, která doposud neznali. Co se týče gramatické složky, předškolní děti stále ještě chybují. Zároveň se v tomto období začíná rozvíjet egocentrická řeč.

I po nástupu do školy, mezi 6. a 11. rokem se jazykové schopnosti dále rozvíjejí. Děti ve školním věku už by měli mít dostatečnou slovní zásobu a osvojenou gramatiku. (VÁGNEROVÁ, 2004)

3. 2. Poruchy řeči

Řeč je schopnost člověka používat verbální a neverbální prostředky, a docílit tak sociální interakce. V řečovém projevu člověka rozlišujeme čtyři základní jazykové roviny. Na zvukovou podobu řeči, se zaměřuje rovina foneticko-fonologická, na kvalitu slovní zásoby rovina lexikálně-sémantická. Také rozlišujeme rovinu morfologicko-syntaktickou, která se zabývá gramatickou stránkou řeči a poslední, rovinou je rovina pragmatická, jež se týká využívání řeči v praxi. O narušenou komunikační schopnost se jedná tehdy, je-li některá z rovin narušená. Dle průběhu samotného procesu komunikace může být narušena expresivní složka řeči, tedy srozumitelnost a vyjadřování

nebo receptivní složka řeči, to znamená vnímání a porozumění řeči. (BENDO VÁ, 2011) Přičemž narušená komunikační schopnost může být trvalého nebo přechodného rázu, a může být způsobena z mnoha příčin. Z časového hlediska dělíme příčiny na prenatální, perinatální a postnatální. Z hlediska lokalizačního se uvádí například příčiny genové mutace, anomálie ve vývoji nebo nepříznivé vlivy prostředí.

Klasifikace poruch komunikačních schopností (KLENKOVÁ, 2000):

Vývojová nemluvnost (např. vývojová dysfázie)

Orgánová nemluvnost (např. afázie)

Neurotické poruchy řeči (např. mutismus)

Poruchy zvuku řeči (např. huhňavost)

Poruchy plynulosti řeči (např. koktavost)

Poruchy artikulace (např. dyslálie)

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je centrální vadou řeči, poruchou komunikační schopnosti. Její příčiny dělíme na funkcionální, které závisí na nedostatku sociálního prostředí a organické, jež jsou způsobeny nevyzrálostí centrální nervové soustavy. Příčinou také může být lehká mozková dysfunkce. Typickými projevy jsou narušená schopnost rozpoznat sluchové podněty, tedy dítě slyší, ale nerozumí obsahu. V případě, že dítě mluvené řeči rozumí a chápe ji, jedná se o vadu v oblasti řečového projevu. (KLENKOVÁ, 2000) Rozlišujeme dysfázii motorickou, senzorickou a smíšenou.

Motorická vývojová dysfázie se vyznačuje opožděným vývojem řeči a problémy s verbálním vyjadřováním. Potíže nastávají téměř ve všech jazykových rovinách, a sice v rovině morfologické, syntaktické

a sémantické. Dítě má omezenou slovní zásobu a obtížně si osvojuje nová slova. Pro děti trpící motorickou vývojovou dysfázií je charakteristická jejich snaha vyhnout se verbální komunikaci, jejich komunikaci doprovází výrazná mimika a gesta.

Naopak u sensorické vývojové dysfázie je slovník dítěte poměrně obsáhlý, avšak slova jsou nesrozumitelná. Zároveň mají tyto děti potíže s porozuměním mluvenému obsahu, což u nich způsobuje časté opakování a dotazování se.

Žáci potýkající se s vývojovou dysfázií mají ve škole potíže s pochopením sdělení učitele, s udržením pozornosti, s komunikací s ostatními a často se u nich vyskytuje dyslexie a dyspraxie. Obtíže se mohou projevit i v oblasti výtvarné výchovy, jež souvisí i s narušenou jemnou motorikou dítěte.

Terapie vývojové dysfázie je u každého jedince individuální, nejdůležitější je ale vždy rozvoj komunikačních schopností těchto dětí. Jako u všech dětí s poruchou řeči bychom měli být trpěliví a dokázat se vcítit do jejich situace. Je vhodné zaměřit se na aktivity rozvíjející zrakovou a sluchovou percepci, pracovat na zlepšení jejich motoriky, paměti a pozornosti a v neposlední řadě se věnovat rozvoji myšlení dysfatických dětí. Při této poruše řeči lze použít i muzikoterapii. (BENDO VÁ, 2011)

Afázie

K afázii dochází organickým poškozením mozku, způsobeném například úrazy hlavy nebo krvácením do mozku, jehož důsledkem dítě pozbyde veškeré již získané komunikační schopnosti, ať už se jedná o řeč mluvenou či psanou. Afázii nejčastěji dělíme na tři typy. Afatici, kteří mají v pořádku sluchovou i zrakovou percepci, a přesto nerozumí obsahu, trpí afázií sensorickou. Děti, které naopak obsahu dobře rozumí, ale nejsou schopny odpovědět, se potýkají s afázií motorickou a dále rozlišujeme afázii totální, kdy dítě není schopno komunikovat a nerozpoznává jednotlivá slova. (KLENKOVÁ, 2000)

Mutismus

Mutismus je označován jako získaná, psychogenní nemluvnost (oněmění). Bývá řazen také mezi neurózy řeči. Hlavním symptomem mutismu je náhlá funkční ztráta řeči, odmítání mluvního kontaktu, útlum řeči ze strachu. (Bendová, 2011, str. 44) Častou příčinou mutismu je psychické trauma, což může být silné leknutí, úmrtí v rodině apod. I u dětí postižených mutismem se setkáváme s vyšší mírou gestikulace ve snaze vyhnout se mluvené řeči. Je zde kromě odborné péče logopeda nutná pomoc psychologa či psychiatra. (KLENKOVÁ, 2000) Je třeba podotknout, že o mutismu mluvíme v případě, že problémy se ztrátou řeči přetrvávají déle jak čtyři týdny. Při terapii je nutno brát v úvahu, že dítě s mutismem mluvit nemůže, přestože mluvit chce. Při komunikaci s těmito dětmi je vhodné komunikovat jakoukoli formou, je důležité gestikulovat, v některých případech lze pro lepší porozumění využít alternativní nebo augmentativní komunikaci. (BENDO VÁ, 2011)

Koktavost

„Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů, účastnících se na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.“ (KLENKOVÁ, 2000, str. 24) Dle doby výskytu dělíme koktavost na koktavost incipientní, tedy začínající, fixovanou a chronickou. Koktavost se objevuje zejména u dětí předškolního věku, nejčastěji mezi 5. a 6. rokem. Chronická koktavost však může přetrvávat do puberty, až dospělosti. Řeč dítěte s koktavostí je typická opakováním slabik nebo slov, což způsobují charakteristické křeče. Rozlišujeme koktavost tonickou, která je doprovázena křečí mluvidel, která nepovoluje a dítě se zasekává na první hlásce či slabice. Koktavost klonická se vyznačuje opakovanými šubavými křečemi a opakováním hlásky nebo celé slabiky. Příčiny, dosud nebyly zcela jasně definovány. (BENDO VÁ, 2011)

Dyslálie

Dyslálie, jinak také patlavost, je poruchou řeči projevující se chybnou výslovností jedné nebo i více hlásek. Tato porucha je typická pro děti procházejícími předškolním obdobím. Do pátého roku věku dítěte se jedná pouze o fyziologický jev. Po pátém roce již hovoříme o prodloužené fyziologické dyslálii, po sedmém roce jde o patologickou dyslálii. Je známý fakt, že bez mála polovina dětí, nastupujících na základní školu, vyslovuje chybně některé z hlásek, což jim může ztěžovat proces přizpůsobování se školnímu prostředí. Poruchou řeči tohoto typu trpí častěji chlapci. Mezi nejtypičtější špatně vyslovované hlásky se řadí sykavky (tzv. sigmatismus) a hlásky R a Ř (tzv. rotacismus a rotacismus bohemicus). Dítě hlásku, která mu působí obtíže, buď zcela vynechává, nebo ji nahrazuje hláskou jinou. Na vzniku dyslálie se mohou podílet dědičné faktory, kdy dítě může zdědit artikulační neobratnost či řečovou slabost. Na vině může být rizikové těhotenství, komplikovaný porod, vlivy prostředí (např. výchova) nebo odchylky řečových orgánů. (BENDO VÁ, 2011) Tato nejrozšířenější porucha řeči, jak u dětí, tak dospělých má i řadu dalších příčin. Například v podobě špatného řečového vzoru, kdy se může jednat o vady řeči rodičů, prarodičů apod. nebo o nedostačující výchovu rodičů, kdy je dítě zanedbáváno. Dyslálii dělíme na hláskovou, slabikovou a slovní. Jak je výše zmíněno, pokud se jedná o hláskovou dyslálii dítě hlásku zcela vynechává nebo ji vyslovuje chybně. Dítě trpící dyslálií slabikovou či slovní, hlásky nebo hláskové skupiny přesmykuje. (KLENKOVÁ, 2000)

4. DĚTSKÁ POJETÍ

Dětská pojetí jsou prekoncepty, které si děti vytvářejí na základě svých představ o věcech, faktech nebo skutečnostech. Tyto prekoncepty se mohou jevit jako poněkud naivní představy, je ale důležité si uvědomit, že dítě je považuje za pravdivé a správné.

„Dětská pojetí jsou z hlediska řízení učební činnosti žáků velmi významné fenomény, které do jisté míry předurčují nejen samotné vzdělávací postupy, ale v nemenší míře pak determinují i samotnou efektivitu vzdělávacího procesu.“ (ŠKODA, DOULÍK, 2012, str. 102) Pojetí dětí se u každého jedince liší, jsou ovlivňovány mnoha vlivy a každé dítě si je vytváří individuálně, a proto pro okolí, zejména pro učitele, může být obtížné dětská pojetí diagnostikovat. Stěžejní je ke zjišťování dětských pojetí zvolit vhodnou formu diagnostické metody. Nejčastěji užívanou metodou zkoumající dětská pojetí je tzv. fenomenografické interview, které objasňuje, jak dítě chápe okolní svět, jak nabývá nových zkušeností a jeho tvorbu pojmů. Pomáhá nám tedy zjistit, jak odlišně děti chápou některé jevy nebo jak je vysvětlují. Častou metodou zkoumání je také fenomenografická analýza textů a kreseb žáka. Tato metoda se poměrně často kombinuje s výše uvedeným interview a prozrazuje řadu faktů o vnitřním chápání světa dítětem. Další metodou je pojmové mapování. Myšlenkové mapy dětem usnadňují proces učení, pomáhají jim dávat si do souvislostí nově nabyté znalosti. Metoda zkoumání dětských pojetí pomocí myšlenkových map má řadu podob. Jsou známy také metody jako klinické interview, dotazník nebo zkoumání pomocí didaktických testů.

Znalost dětských pojetí by byla velkým přínosem pro učitele, kteří by tak mohli volit vhodné pojmy a usnadnit tak dětem učení a vylepšit formy výuky a způsob hodnocení. J.D. Novak uvádí, že definování nejdůležitějších pojmů je potřebné pro správné porozumění učivu. V budoucnu by výzkum dětských pojetí mohl vytvořit jakési standardní pojetí, na základě kterého by autoři mohli přizpůsobovat učebnice, které jsou nedílnou součástí výuky na školách tak, aby pracování s nimi

bylo pro žáky účelnější. Dětská pojetí úzce souvisí s postoji, které děti zaujímají, lepší znalost v této oblasti by měla škole pomoci při působení na tvorbu těchto postojů a rozvíjet tak jejich osobnost. (ŠKODA, DOULÍK, 2012)

5. PŘEHLED SOUČASNÉHO STAVU POZNÁNÍ VE ZVOLENÉ OBLASTI

Problematikou řečových vad se ve svých publikacích zabývá řada autorů, přičemž některé z nich jsem také použila při zpracování mé bakalářské práce. Mezi autory zabývající se touto problematikou, a kteří se velmi často objevují při vyhledávání jak v knihovně, tak na internetu, patří především Jiřina Klenková a Dana Kutálková. Mezi další autory, kteří se se zbývají tímto tématem, patří například Viktor Lechta nebo Petra Bendová.

Informace o současném stavu poznání poruch řeči lze vyhledat také pomocí internetových zdrojů. Na internetu je nespočet internetových/webových stránek, které se specializují na poruchy řeči jak u dětí, tak i u dospělých jedinců. Tyto webové stránky slouží jako tzv. poradny. V současné době, kdy je ve většině domácností přístupný internet, lidé často místo odborné pomoci, jako je v tomto případě například psycholog, logoped, pedagog nebo jiný odborný specialista, vyhledávají právě informace na internetu. Téma poruch řeči se také poměrně často objevuje i v bakalářských nebo diplomových pracích studentů vysokých škol. Jedná se například o bakalářskou práci studentky speciální pedagogiky Lucie Zemanové z pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která zpracovala poruchy řeči ve své práci „Efektivita logopedické intervence u dětí před nástupem do 1. třídy ZŠ“ nebo bakalářská práce studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně Moniky Mazanové, která svou závěrečnou práci napsala na téma Vývoj předškolního dítěte, Logopedie – vady řeči.

Přehledové studie byly vyhledávány v elektronickém informačním zdroji Ebsco a v databázi UK. Nebyly dohledány žádné přehledové studie ani odborné články zabývající se sebepojetím dětí v souvislosti s poruchami řeči.

Řada publikací se zabývá sebepojetím dětí, jako například Vývojová psychologie autorů Langmeiera a Krejčíkové a vadami řeči u dětí jako jsou ku příkladu publikace autorky Kejklíčkové Vady řeči u dětí nebo Logopedie v ošetrovatelské praxi, ale dosud jsem neobjevila žádnou publikaci, která by se zabývala souvislostmi mezi těmito oblastmi. Autorka Poledňová se zabývá sebepojetím dětí a školou jako jeho ovlivňujícím faktorem ve své publikaci Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy. Jiní autoři se zase zabývají vadami řeči v souvislosti s poruchami mozku, jako autor Russell ve svém díle Mozek a řeč.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Vady řeči u dětí, jejich diagnostika, jejich příčiny, důsledky a terapie je poměrně podrobně popsané téma. Řada publikací se zabývá také sebepojetím dítěte, například v souvislostech s poruchami chování nebo s rozumovými a tělesnými defekty. Je ale třeba zaměřit se na to, zda se i řečová indispozice může nějakým způsobem reflektovat do sebepojetí a sebevědomí dítěte. Je důležité pracovat i s poznatky v oblasti dětského prožívání a cítění. Pokud chceme dětem pomoci, co nejefektivněji, je nutné znát jejich sebepojetí. Někteří autoři se zabývají školní úspěšností dětí, není ale dostatečně probádáno, zda vady řeči školní úspěšnost dítěte ovlivňují.

6. 1. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat sebepojetí školní úspěšnosti dětí s vadami řeči. Jako dílčí cíle jsme stanovili zjišťování představ o svých výkonech a schopnostech v jednotlivých předmětech dětí s touto indispozicí. Také jsem se zaměřila na sebepojetí chlapců s vadou řeči a sebepojetí dívek s vadou řeči. Dále chceme zjistit v čem si tyto děti myslí, že jsou úspěšné a čemu své úspěchy připisují.

6. 2. Metody zkoumání

Jako metoda kvantitativního výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření, konkrétně dotazník SPAS, tedy dotazník sloužící ke zjišťování sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Nejprve se budeme zabývat definicí tohoto dotazníku a dále jeho vyhodnocením.

Pro kvalitativní výzkum jsme zvolili obsahovou analýzu výpovědí, kdy jsme se dětí ptali, v čem shledávají svůj úspěch a proč si myslí, že jsou úspěšné právě v této oblasti. Snažili jsme se zmapovat, jaké představy mají děti o svém úspěchu a jeho příčinách.

6. 3. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS)

Dotazník SPAS byl vyhotoven v roce 1979 a jeho autory jsou F.J. Boersma a J. W. Chapman a původně byl určen pro výzkum, zejména dětí ze speciálních tříd nebo dětí s výukovými obtížemi. Autory české verze jsou Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová.

V klinické praxi tento test sloužil k ověřování účinnosti nově zaváděných metod výuky, a jako screeningová metoda odhaluje žáky s rizikem školního selhání.

Dotazník má značný diagnostický přínos. Řadí se mezi osobnostní zkoušky a je vhodným pro zjišťování školního sebepojetí dětí. Na jeho základě zjišťujeme jaké představy má dítě o svých schopnostech, výkonu a postavení.

Nynější verze dotazníku se skládá ze šesti škál:

1. Obecné schopnosti, kde se dítě vyjadřuje o svých vlastnostech, které předpokládají školní úspěšnost.
2. Matematika
3. Čtení
4. Pravopis
5. Psaní
6. Sebedůvěra, v této škále jde o sebehodnocení a vyjádření postavení mezi spolužáky a důvěry ve vlastní schopnosti.

Dotazník se skládá ze 48 otázek, typu „Jsem dobrý v pravopise.“ nebo „Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.“ apod., s možnostmi odpovědí ANO x NE. Skórování dotazníku je poměrně jednoduché, provádí se přiložením šablony, za pomoci které zjistíme hrubý skór, který následně pomocí tabulek převádíme na odpovídající stenovou hodnotu. Tabulky jsou vypracovány podle pohlaví a věku dítěte.

Vhodně použitelný je SPAS u dětí 4. ročníku a výše. Lze ho aplikovat i ve 3. ročníku, což závisí na mentální vyspělosti dítěte a sociálně únosné úrovni čtení dítěte. Za horní věkovou hranici se považuje 8. třída. Doba trvání testu je zhruba 10 až 15 minut. SPAS je přínosný u dětí, které trpí specifickými poruchami učení nebo u dětí s negativním přístupem ke škole a vzdělání.

6. 4. Výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo na 11. Základní škole v Plzni. Tato škola má speciální třídy pro děti, u kterých byly zjištěny zvláštní vzdělávací potřeby. Pro naše zkoumání byly stěžejní logopedické třídy pro děti s vadami řeči. Tyto třídy jsou naplněny žáky převážně s opožděným vývojem řeči, nesprávnou výslovností, ale část také dětmi s dysfázií, dysartrií, koktavostí nebo rozštěpovými vadami. Výzkumný vzorek jsem doplnila na Základní škole v Bezručicích. Soubor respondentů byl tvořen žáky 3. ročníku až 6. ročníku.

V měsíci dubnu 2018 jsem oslovila paní ředitelku 11. Základní školy v Plzni a pana zástupce ředitele Základní školy v Bezručicích s žádostí o provádění výzkumu na jejich školách. Po domluvě s vedením škol, které nám schválilo provádění výzkumu, byla vypracována písemná žádost pro zákonné zástupce dětí, které se měly výzkumu zúčastnit. V žádosti bylo nutné rodičům představit, v čem výzkum spočívá, k jakým účelům bude použit a ujistit je, že tento výzkum je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity pouze v bakalářské práci. Se souhlasu rodičů jsem pro svůj výzkumný vzorek získala 24 žáků na Základní škole v Plzni, které doplnilo 6 žáků Základní školy v Bezručicích.

Výzkum jsme prováděli za pomoci dotazníku SPAS, určenému ke zjišťování sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Důkladně jsem si prošla příručku k dotazníku a provedla výzkumné šetření. Nejprve jsem děti seznámila s tím, že se nejedná o žádný test nebo školní úkol, a kdyby

se stalo, že něčemu neporozumí, nemusí mít strach se zeptat. Dětem jsem předkládala dotazník a zároveň parafrázovala zadání ze záhlaví testu tak, jak uvádí příručka. Po vyplnění dotazníku bylo nutné zkontrolovat, zda jsou zodpovězeny všechny otázky. Následně jsme se dětí ptali, v čem samy shledávají svůj úspěch, a proč si myslí, že tomu tak je.

Nakonec byla provedena analýza výpovědí dětí a vyhodnocení dotazníku tak, jak uvádí příručka. Po přiložení šablony jsem zjistila hrubý skór, který jsem dle tabulek převedla na stenové hodnoty.

6. 5. Charakteristika souboru respondentů

Výzkumný vzorek je tvořen skupinou 30 žáků, kteří navštěvují 11. Základní školu v Plzni a Základní školu v Bezručicích. Jedná se o žáky 3. až 6. třídy základní školy, tedy o děti ve věku od 10 do 13 let. Pohlaví dětí nebylo možné ovlivnit, proto je výzkumný vzorek nesymetrický, chlapců bylo 21, kdežto děvčat pouze 9. Dle mého názoru, tak bylo potvrzeno tvrzení, uvedeno v několika publikacích, a sice, že vady řeči častěji postihují chlapce než dívky. Rozlišení typu vady řeči žáků nebylo pro výzkum provedeno, přičemž žáci Základní školy v Plzni byli žáky speciálních logopedických tříd a 6 žáků Základní školy v Bezručicích sice také trpí vadou řeči, ale navštěvují klasickou základní školu společně s dětmi intaktními.

7. HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě výše uvedených cílů byly stanoveny následující hypotézy:

H1 Žáci s vadami řeči budou v dotazníku SPAS, který vyjadřuje sebepojetí školní úspěšnosti, vykazovat nejnižší hodnoty ve škále čtení.

H2 Žáci s vadami řeči budou v dotazníku SPAS, který vyjadřuje sebepojetí školní úspěšnosti, vykazovat nejvyšší výsledky ve škále matematika.

H3 Sebepojetí žáků s vadami řeči se bude lišit vzhledem k pohlaví. Chlapci s vadami řeči budou vykazovat ve výsledcích dotazníku SPAS vyšší míru sebepojetí než dívky s vadami řeči.

8. ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8. 1. Analýza dat

Výsledky dotazníku SPAS, tedy dotazníku Sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS jsme statisticky zpracovali. Vyhodnocování dotazníku bylo prováděno přesně dle pokynů v příručce. U každého žáka byl v každé škále získán hrubý skór, který byl převeden na stenové hodnoty. Tato stenová hodnota se nachází v rozmezí 1 - 10. Umístění dítěte na jednotlivých škálách nám říká, jaké je jeho sebepojetí, zda je nízké, průměrné nebo vysoké.

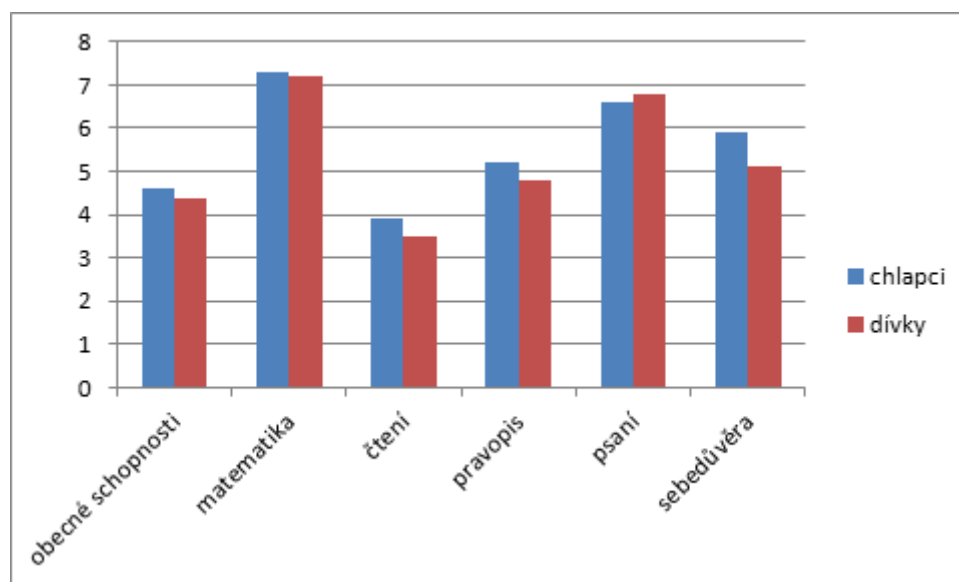
O nízkém sebepojetí lze hovořit v případě, umístí-li se dítě v rozmezí 1 – 3 sten. Rozmezí 4 – 6 sten nám prozrazuje průměrné sebepojetí. O vysoké sebepojetí školní úspěšnosti se jedná v případě, že má žák stenové hodnoty v rozmezí 7 – 10.

Závěrem jsme vytvořili průměrné hodnoty pro dané škály.

Tabulka 1. Získané výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých šálách SPAS.

	obecné schopnosti	matematika	čtení	pravopis	psaní	sebedůvěra
chlapci	4,6	7,3	3,9	5,2	6,6	5,9
dívky	4,4	7,2	3,5	4,8	6,8	5,1

Graf 1. Získané výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.

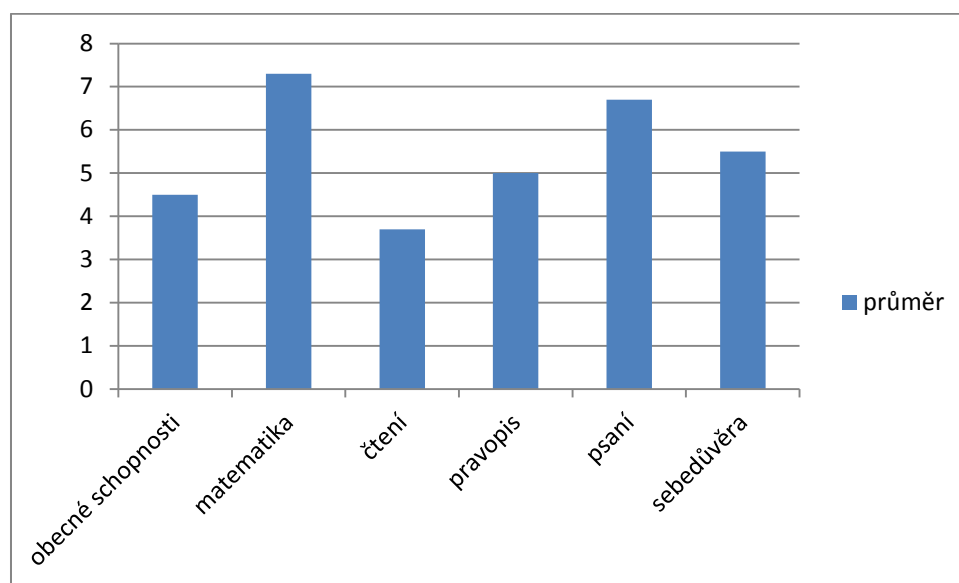


Graf 1. – Získané výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.

Tabulka 2. Získané průměrné výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti bez rozlišení u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.

	obecné schopnosti	matematika	čtení	pravopis	psaní	sebedůvěra
průměr	4,5	7,3	3,7	5	6,7	5,5

Graf 2. Získané průměrné výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti bez rozlišení u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.



Graf 2. – Získané průměrné výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti bez rozlišení u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.

Před vyhodnocením dotazníkového šetření je nutné uvést, že získané údaje nevyjadřují skutečný stav dítěte. Jedná se spíše o informaci, za jakého se považují děti samotné, jaké se děti domnívají, že jsou.

Nejnižší hodnoty jsem zjistila skutečně u škály čtení. Pohybovaly se v rozmezí 3. – 4. stenem. Hodnoty u chlapců byly vyšší než u dívek. Vady řeči se nejvíce projevují u školní činnosti čtení. Děti si svoji vadu zřejmě uvědomují, a právě proto jsou získané hodnoty nejnižší právě v této škále. Trochu překvapující je, že celkové hodnocení i v této škále, ve které vady řeči rezonují nejvíce, se nachází v pásmu průměru, i když na její spodní hranici. Sebepojetí v této oblasti je tedy průměrné, přestože bychom očekávali spíše sebepojetí nízké. Vysvětlením může být, že se jednalo především o žáky ze speciální třídy, ve které vadami řeči na různých úrovních trpí všichni žáci. Chybí tedy primární srovnání s žáky bez vady řeči, a tudíž zřejmě hlubší uvědomění si vlastní řečové vady, které by se ve třídách běžných odrazilo ještě v nižších hodnotách, které by spadaly až do oblasti nízkého pojetí (1 – 3). Přesto ze šesti zkoumaných škál má právě čtení hodnoty výrazně nejnižší.

Obecné schopnosti se v sebepojetí žáků s vadami řeči umístily, také dle předpokladu, na druhém místě. Chlapci i děvčata mírně překročili hranici průměrného sebepojetí a pohybují se těsně nad hranicí hodnoty 4. Chlapci opět mají sebehodnocení v této škále vyšší než děvčata.

Na třetím místě, co do nejnižších naměřených stenů, najdeme pravopis. Dodržování pravopisných pravidel českého jazyka úzce souvisí s chápáním jazyka, porozuměním jazyka a do jisté míry i na získaném a vytvořeném jazykovém citu, na jehož utváření má vliv i vnímání jazyka jako takového. Vady řeči mohou mít na utváření tohoto vztahu k jazyku jako jednoho z faktorů ovládnutí správného pravopisu určitý vliv. Vyšší hodnoty stenů se opět nacházejí u chlapců, dívky uvádějí sebepojetí nižší. Průměrný sten je však vyšší než u škály čtení a osciluje kolem hodnoty 5. Tedy hodnocené sebepojetí se nachází v téměř ideálním průměru škály.

Na čtvrtém místě v hodnocení chápání sebezpojetí žáků s vadami řeči nalezneme škálu sebedůvěra. U ní se projevil největší rozdíl v pojetí mezi chlapci a děvčaty. Chlapci dosáhli hodnoty těsně pod 6, zatímco dívky těsně nad hodnotu 5. Chlapci jsou v chápání sebedůvěry jednoznačně méně kritičtí než jejich vrstevnice. Obě skupiny se však nacházejí v oblasti průměru (4 – 6). Zde se projevil rozdíl v hodnocení u chlapců a hodnocení dívkami nejmarkantněji.

Psaní jako grafickou podobu jazyka nalezneme v pojetí sebehodnocení na předposledním, pátém, a to s hodnotami mezi 6 a 7. U této oblasti žáci mají poměrně vysoké sebezpojetí. Děti nemusejí detailně vnímat skutečnost, že psaná podoba jazyka tak úzce souvisí s mluvenou řečí. Mohou mít pocit, že je mezi mluvenou a psanou formou dokonce nějaká hranice a svůj handicap v podobě vady řeči nemusejí nutně chápat jako nevýhodu, jež by více ovlivňovala jejich chápání sebezpojetí. U této škály jako u jediné ze šesti zkoumaných dosáhly vyšších hodnot stenu dívky než chlapci. Jsou tedy dívky k této škále více kritičtější než chlapci.

Nejvyšší míra sebezpojetí se vyskytla u škály matematika. Jak chlapci, tak dívky překročili hranici hodnoty 7 a jako u jediné ze zkoumaných škál se ocitli v oblasti vysokého sebezpojetí (7- 10). V mé hypotéze jsem to předpokládala, neboť oblast technické vědy žáci asi spojují s vnímání řeči buď velice málo, nebo možná vůbec. U této oblasti si neuvědomují tak silně, že by je jejich řečové vady výraznějším způsobem limitovaly či dokonce omezovaly. U této škály byl rozdíl v dosažených hodnotách u chlapců a dívek nejméně výrazný.

Vyhodnocení hypotéz

H1 Žáci s vadami řeči budou v dotazníku SPAS, který vyjadřuje sebedojetí školní úspěšnosti, vykazovat nejnižší hodnoty ve škále čtení.

Výsledné hodnoty ukázaly, že žáci nejvíce vnímají vliv řečové vady v oblasti čtení. U chlapců byla naměřena hodnota stenu 3,9, u dívek dokonce 3,5 (průměr 3,7). Ve srovnání se zbývajícími zkoumanými škálami se jedná o hodnoty výrazně nejnižší.

H1 byla potvrzena.

H2 Žáci s vadami řeči budou v dotazníku SPAS, který vyjadřuje sebedojetí školní úspěšnosti, vykazovat nejvyšší výsledky ve škále matematika.

Na opačném konci hodnocení nalezneme škálu matematika, jež vykazuje hodnotu u chlapců 7,3, u dívek 7,2 (průměr 7,25). Jedná se o hodnoty, které jako jediné vstoupily do pásma vysokého sebedojetí a výrazně převyšují hodnoty všech zbývajících škál.

H2 byla potvrzena.

H3 Sebedojetí žáků s vadami řeči se bude lišit vzhledem k pohlaví. Chlapci s vadami řeči budou vykazovat ve výsledcích dotazníku SPAS vyšší míru sebedojetí než dívky s vadami řeči.

Při zkoumání rozdílu u hodnocení chlapců a dívek jsem si potvrdila, že chlapci měli u 5 hodnocení škál vyšší sebedojetí. Jediná výjimka se vyskytla u škály psaní, kde dívky v sebedojetí převyšovaly chlapce. Chlapci ze zkoumaného vzorku vykazovali výrazně menší sebekritičnost při svém hodnocení.

H3 byla z výrazně větší části potvrzena.

8. 2. Analýza výpovědí

Ptala jsem se dětí, v čem se domnívají, že jsou úspěšné, a co za jejich úspěchem stojí. Ze stručných odpovědí dětí zcela jasně vyplynulo, že svůj úspěch shledávají zejména v činnostech, ve kterých jejich vada řeči není zásadní překážkou. Drtivá většina žáků uvedla, že je úspěšná v různých sportech, nejčastěji se opakoval fotbal u chlapců, a jezdeckví nebo gymnastika u dívek. Často se také v odpovědích objevovaly školní předměty, ovšem i v této oblasti se jednalo především o předměty, kde se řečová vada neprojevuje v příliš výrazné míře. Konkrétně děti často uváděly matematiku, zřídka i tělocvik nebo vlastivědu.

Ani odpovědi na otázku druhou, a sice čemu děti za svůj úspěch vděčí, se nijak výrazně nelišily. Děti nejčastěji svůj úspěch připisují tomu, že je daná činnost baví. Je tedy zřejmé, že významnou roli pro úspěch dětí sehrává motivace. Zájmy děti vybízejí k činnosti. Je tedy důležité výuku koncipovat tak, aby žáky zaujala, vzbudila v nich zájem a motivovala je tak k lepším výkonům. Často se také opakovalo, že se děti domnívají, že jsou v určité oblasti úspěšné proto, že jim někdo pomáhá. Připisovaly svůj úspěch často matce nebo otci, zkrátka nějaké druhé osobě, která je dítěti nápomocná. U dětí s vadami řeči je pomoc druhých velmi důležitá. Díky své indispozici děti obtížněji rozumí zadání úkolů nebo vykládané látce. Je tedy stěžejní, aby učitel byl trpělivý a vstřícný při jednání s těmito dětmi. Je nutné, aby učitel dokázal dítěti látku dobře vysvětlit, někdy i opakovaně. Neméně důležité je dbát na to, aby děti měly na plnění školních úkolů dostatek času. Právě proto, že často stráví více času nad zadáním úkolů, než děti intaktní, které se zpravidla rychleji zorientují. I u ústního zkoušení je třeba, aby mělo dítě dostatek času na svou odpověď. Pro děti trpícími vadami řeči je náročnější správně se vyjádřit, potřebují čas na rozmyšlenou. Pokud tomu tak není, vytváří to u nich velmi stresové situace.

9. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ve své výzkumné části jsem se zaměřila na otázku, zda vady řeči žáků mají vliv na jejich sebepojetí školní úspěšnosti. V případě kladného výsledku šetření jsem zkoumala míru tohoto vlivu a oblasti, ve kterých se tento negativní vliv projeví nejvíce.

Ze svých předchozích zkušeností jsem předpokládala, že vady řeči dětí rozhodně vliv na sebepojetí školní úspěšnosti mají. V tomto duchu byly také stanoveny mé hypotézy. Již závěry vycházející z probraného studijního materiálu naznačovaly správnost mých úvodních hypotéz. Provedený výzkum vliv vad řeči na sebepojetí školní úspěšnosti žáků jednoznačně potvrdil.

S pomocí dotazníkové šetření jsem zjistila, že nejnižší úroveň sebepojetí je v oblasti čtení, jež nejvýrazněji s řečí souvisí. Obecně lze říci, že jak děti postupně méně vnímají souvislost řeči se zkoumanou oblastí, tím jejich úroveň sebepojetí stoupá. Po již zmiňované škále čtení tedy následovaly škály obecné vlastnosti, pravopis, sebedůvěra, psaní a nejvyšší úroveň sebepojetí měli žáci ve škále matematika, ve které cítí nejmenší souvislost mezi svým výkonem a svojí řečí. Ve svém vzorku respondentů jsem měla zahrnuté žáky z městské školy se speciálními třídami a žáky z menší venkovské školy běžného typu. Žáci ze speciálních tříd měli celkově vyšší úroveň sebepojetí ve všech škálách než jejich protějšky z běžné třídy. Vysvětluji si to absencí konfrontace v oblasti jazykového vyjadřování s žáky bez vad řeči během vyučovacích hodin. Také pedagogové ve třídě, kde je více žáků s vadami řeči volí jiné způsoby výuky s těmito žáky, více se na jejich omezení zaměřují a hledají více cest k jejich kompenzaci.

Závěry mojí bakalářská práce jasně prokázaly, že vady řeči u dětí výrazně, a to negativním způsobem, ovlivňují jejich sebepojetí školní úspěšnosti. S tímto problémem by měli být obeznámeni všichni, kdo s dětmi ve školní i mimoškolní činnosti pracuje. Ve shodě s principy společného vzdělávání by měli všichni zejména pedagogičtí pracovníci

umět vady řeči u dětí co nejdříve rozpoznat a následně také umět vhodně s takovými dětmi úspěšně pracovat. Tomuto tématu by se měly ve svých studijních plánech věnovat i pedagogické fakulty již při přípravě učitelů, velký prostor pro zlepšení práce učitelů zrovna v této oblasti představuje nabídka programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nezastupitelnou úlohu zde rozhodně hrají i pedagogicko psychologické poradny a další a další diagnostická pracoviště. Zlepšit a prohloubit by se jistě měla jejich spolupráce se školami samotnými.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat sebepojetí dětí, které se potýkají s vadou řeči. Ve svém okolí se setkávám s nespočtem dětí, které vadami řeči trpí, a protože je znalost jazyka a úroveň verbální komunikace stěžejní pro zvládnání školní výuky, zajímalo mě, zda se tato indispozice promítá i do školního sebepojetí dítěte. Autorka Marie Vágnerová ve své publikaci *Vývojová psychologie* uvádí, že jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. V části teoretické jsem se nejprve zabývala osobností a sebepojetím dětí, kdy jsem pozornost věnovala především vývojovým etapám osobnosti a sebepojetí a faktorům, které tento vývoj nejvýrazněji ovlivňují. Dále jsem se zabývala školní úspěšností a neúspěšností, dětskými pojetími a následující kapitoly jsem věnovala poruchám řeči. Vytvořila jsem stručný přehled vývoje řeči a dále jsem se zabývala klasifikací řečových poruch a stručnou definicí některých z nich. V závěru teoretické části jsem zpracovávala současný stav poznání v oblasti, kterou jsem si pro svoji bakalářskou práci zvolila.

Praktická část se skládá z kvantitativního a kvalitativního výzkumu. K orientačnímu průzkumu jsem využila dotazník SPAS, který je zaměřen na sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Výsledky dotazníku ukázaly, že nejnižší sebepojetí žáci s vadami řeči vykazují ve čtení, což lze vzhledem k jejich indispozici očekávat. Nejvyšší hodnoty byly naměřeny naopak v matematice. I to jsem ve své hypotéze předpokládala, řečová indispozice v této oblasti není příliš vnímána. Co se týká sebedůvěry těchto dětí, nacházely se v průměrných hodnotách. Na základě rozhovoru s dětmi s vadami řeči, kdy jsem chtěla zjistit, v čem děti shledávají, že jsou úspěšné a proč si myslí, že tomu tak je, se ukázalo, že děti přičítají své úspěchy hlavně tomu, že je daná činnost baví. Stěžejní je tedy pro děti zájem a motivace. Pokud jde

o odpovědi na otázku, v čem jsou děti úspěšné, nejčastěji byly uváděny činnosti, při kterých řečová indispozice nepředstavuje závažnou překážku. Jednalo se zejména o různé sporty, často se ale také objevovala matematika, ve které jsem naměřila nejvyšší hodnoty sebepojetí v dotazníku SPAS. Teoretická část je zakončena analýzou získaných dat a shrnutím výsledků šetření.

Závěrem je třeba říci, že děti s vadami řeči pro své efektivní vzdělávání potřebují zvláštní přístup. Ku příkladu v dotazníku SPAS se poměrně často objevovalo, že by děti potřebovaly více času při prověrkách, což je dle mého názoru zapříčiněno především obtížemi, které mají děti se čtením v důsledku své vady řeči. Učitelé by měli brát na vědomí, že pro tyto děti je náročnější porozumět zadání, měli by dbát na to, aby jim byl poskytnut dostatek času a být jim nápomocni. V klasických třídách na běžných základních školách většinou učitelé nemají prostor na to, aby přizpůsobili tempo výuky indisponovaným dětem. Velkým přínosem jsou speciální logopedické třídy, kde je materiál učiva volen vzhledem k potížím, které žáci mají a menší počet žáků ve třídách umožňuje celodenní cílenou péči.

RESUMÉ

Tématem bakalářské práce je pojetí školní úspěšnosti dětí. Práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje informace o osobnosti a sebepojetí dětí. Informuje o vývoji dětské osobnosti a sebepojetí a poskytuje obecné informace o vývoji řeči. Dále je zde uvedena stručná definice některých vad řeči. Také se zabývá školní úspěšností a dětskými pojetími. V neposlední řadě se snaží mapovat současný stav poznání v této oblasti. Praktická část se zaměřuje na sebepojetí školní úspěšnosti žáků 3. až 6. třídy základní školy, a na jejich vnímání vlastního úspěchu a jeho příčin. Většina těchto dětí navštěvuje speciální logopedické třídy na 11. Základní škole v Plzni.

SUMMARY

The theme of the bachelor thesis is the concept of school success of children. The thesis contains a theoretical and practical part. The theoretical part contains information about the personality and self-concept of children. It informs about the development of childhood personality and self-concept and provides general information on speech development. Here is a brief definition of some speech defects. It also deals with school success and children's concepts. Last but not least, they are trying to map the current state of knowledge in this area. Practical part focuses on the self-concept of school success of pupils from 3rd to 6th grade of primary school, and on their perception of their own success and its causes. Most of these children attend special logopedic classes at the 11th Elementary School in Pilsen.

SEZNAM LITERATURY

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Psychologická literatura.

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. Psychologická literatura.

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

KLINDOVÁ, Ľuboslava, Eva BRONIŠOVÁ a Karol KOLLÁRIK. *Pedagogická psychologie: učebnice pro 4. roč. pedagogických škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Učebnice pro pedagogické školy.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.

LECHTA, Viktor a Barbara KRÁLIKOVÁ. *Když naše dítě nemluví plynule: koptavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

LAŠŤOVKA, Milan. *Poruchy plynulosti řeči*. Praha: Scriptorium, 1999. ISBN 80-86197-13-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

Výukové materiály ke kurzu: Psychologie pedagogiky ve vztahu k IT (B3.7) - PDF. *Představujeme Vám pohodlné a bezplatné nástroje pro publikování a sdílení informací*. [online]. Copyright © DocPlayer.cz [cit. 30.06.2018]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/22480001-Vyukove-materialy-ke-kurzu-psychologie-pedagogiky-ve-vztahu-k-it-b3-7.html>

Místní akční plán v ORP Chrudim - Místní akční plán v ORP Chrudim [online]. Copyright © [cit. 30.06.2018]. Dostupné z: http://www.maporpchrudim.cz/evt_file.php?file=843

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1. – Získané výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS..... 38

Graf 2. – Získané průměrné výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti bez rozlišení u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS. 39

Tabulka 1. Získané výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.

Tabulka 2. Získané průměrné výsledky v sebepojetí školní úspěšnosti bez rozlišení u chlapců a dívek s vadami řeči v jednotlivých škálách SPAS.