

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Hodnoty a sebepojetí žáka s handicapem

Diplomová práce

Bc. Lucie Bukáčková

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a učitelství výtvarné výchovy pro SŠ
a 2. stupeň ZŠ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. et Mgr. Marie Chrásková

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. et Mgr. Marie Chráskové a použila jen prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů.

Bc. Lucie Bukáčková

V Olomouci dne

Poděkování

Děkuji všem, kteří mi poskytli pro účel této práce svůj drahocenný čas. Zejména vedoucí mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Marii Chráskové za odborné vedení a připomínky při realizaci práce, rodině za podporu, a také učitelům a žákům, díky nimž se mohl tento výzkum realizovat.

Děkuji.

Motto:

Hodnota je to, o co se má člověk snažit,
co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění.

František Krejčí

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Hodnoty	8
1.1 Filosofické pojetí hodnot	8
1.1.1 Axiologie	10
1.2 Psychologické pojetí hodnot	11
1.3 Pedagogické pojetí hodnot	13
1.4 Klasifikace hodnot	14
1.5 Hodnocení	20
1.6 Hodnotová hierarchie a hodnotová orientace	21
1.7 Funkce hodnot a jejich význam ve výuce	22
2 Sebepojetí	24
2.1 Osobnost a sebepojetí	26
2.2 Jáství	27
2.3 Sebehodnocení	28
3 Žák	30
3.1 Žák s handicapem	30
3.1.1 Druhy handicapu	30
3.2 Školní věk a jeho specifika	36
3.2.1 Školní věk	37
3.2.2 Dospívání	37
4 Rodina	39
4.1 Funkce rodiny	39
4.2 Rodina dítěte s handicapem	40
4.2.1 Sourozenci dítěte s handicapem	41
4.3 Vliv rodiny na utváření hodnotového systému dítěte	42
4.4 Vliv rodiny na utváření sebepojetí dítěte	43
5 Škola	44
5.1 Učitel	45
5.1.1 Třídní učitel	46
5.1.2 Interakce učitele a žáka	47

6	Vrstevníková skupina.....	48
PRAKTICKÁ ČÁST		
7	Zkoumání hodnot a sebepojetí.....	49
7.1	Cíl výzkumného šetření	49
7.2	Výzkumné problémy a hypotézy	49
7.3	Popis výzkumného vzorku a místa šetření	50
7.4	Metody šetření	51
7.4.1	Dvoufaktorový sémantický diferenciál	52
7.4.2	Konstrukce sémantického diferenciálu	53
7.4.3	Vyhodnocování sémantického diferenciálu	55
7.5	Průběh vlastního šetření a zjištěné výsledky	56
7.5.1	Zjištěné výsledky výzkumu	62
7.5.2	Diskuse výsledků výzkumu	67
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
	SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Každý člověk, jako individuální a jedinečná osobnost, zastává určité názory, postoje a hodnoty. Kde se však vzaly? Působením různých vnějších a vnitřních vlivů během lidského života si utváříme hodnoty (celý hodnotový systém) ale také vnímání sebe sama. Obě tyto proměnné jsou nesmírně důležitou složkou nás samých, na které se podílíme ať už vědomě nebo nevědomě. Na našem „utváření“, chtě, nechtě, se podílí i faktory jako je škola a v ní působící učitelé, rodina, nejen rodiče ale i sourozenci a v neposlední řadě kamarádi či vrstevníci.

Můžeme říct, že každý z faktorů se na nás určitým způsobem „podepsal“. Zůstává ale otázkami, jak moc jsme ovlivněni a co vše jsme si zvnitřnili. Tato problematika je velice rozsáhlá a složitá, a odpovídat na otázky spojené s tímto tématem je záležitostí longitudinálních a do hloubky jdoucích výzkumů minulých, dnešních i budoucích. Možná proto, že víme, že se svět neustále mění a my všichni s ním, nás láká, dovídat se o našem nitru a nitru těch ostatních další a další informace, které se snažíme nasávat jako houba, abychom pochopili...

Právě zájem o informace v oblasti chápání hodnot a sebepojetí žáky s handicapem mě přivedl k vypracování této diplomové práce. Proto je teoretická část práce zaměřena na obecné informace a přiblížení tématu. Je zde popsána problematika hodnot, jejich vymezení, klasifikace a funkce, sebepojetí a sebehodnocení, problematika žáka s handicapem, jako nositele hodnot a vnímatele sebepojetí na straně jedné, a na straně druhé problematika rodiny, školy, učitelů a kamarádů jako zprostředkovatelů hodnot a „ovlivnitelů“ sebepojetí. Tato teoretická část je obsahově rozpracována do šesti kapitol.

Náplní práce je zjistit a zmapovat subjektivní význam pojmů týkajících se života, rodiny a školy žáků s handicapem (konkrétně s mentálním postižením, zrakovým postižením a sluchovým postižením).

K výzkumu byla použita metoda dvoufaktorového sémantického diferenciálu, který blíže popisují v kapitole 7.4 s názvem Metody šetření.

1 Hodnoty

Co znamená pojem hodnota? V současné pedagogice, výchově, vzdělávání ale i v praktickém životě je pojem hodnota velmi frekventovaný. Přesto nemá tento pojem jednoznačnou definici. Stejně jako hodnocení, tak i pojem hodnota zasahuje do všech základních kategorií a oborů (1).

Téma hodnot je jedno z nejdiskutovanějších témat posledních a neustále se k němu vracíme. Setkáváme se však se zjednodušenými představami o tom, že hodnota je vnímána jako vše, co je kladné, co je žádoucí, co patří k přírodě stejně jako k sociální realitě a podobně. I přes tyto úvahy a názory jakkoli srozumitelné a jednoduché je tato problematika velmi komplikovaná (2).

To, že hodnoty souvisí s mnoha oblastmi dokazují pokusy o vymezení tohoto pojmu v rámci jednotlivých věd.

Stručný **psychologický slovník** definuje hodnotu jako: „vlastnost, kterou člověk přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním svých potřeb a zájmů“ (3, s. 81).

Podle **pedagogického slovníku** je hodnota „subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj“ (4, s. 91).

Ve **filosofickém slovníku** nalézáme, že hodnota je: „založena na vztahu mezi člověkem a jevy, věcmi a skutečnostmi; hodnota není vlastností jevů, statků, nýbrž výsledkem vztahování se; hodnota je vyjádřením míry významu jakéhokoliv objektu pro člověka“ (5, s. 171).

Abychom byli schopni pracovat s hodnotami jako takovými, je nezbytně nutné zmínit se o různých úvahách na téma, co je hodnota. Tyto úvahy se odehrávají v obecné rovině, protože každá podstata hodnot je svou povahou obecná (2, s. 22).

1.1 Filosofické pojetí hodnot

Již v počátcích řecké filosofie můžeme najít pokusy o řešení axiologických problémů. Ve filosofické koncepci hodnot se myslitelé zaměřili na otázky noeticko-ontologické povahy. Proto byly hodnoty a spolu s nimi i normy považovány za součást problému bytí. Poznáním a hodnocením člověk dospěje idejí, ale nedostatečné a neadekvátní hodnocení a poznání způsobuje rozpor mezi tím, co je, a tím, co má být (6, s. 5).

Platón považoval hodnocení a poznání za dvě stránky téhož procesu poznání, ale Aristoteles tvrdil, že poznání podmiňuje proces hodnocení. Podle něj jsou **hodnoty stálé, neměnné**. Člověk je nevytváří, ale jen poznává (2).

Křesťanství rozlišuje dva druhy hodnot – **časné a věčné**. Přičemž časné jsou přístupné smyslovému poznání a věčné jsou absolutní a neměnné. Na této koncepci je založen pověstný důkaz Boží existence, jako bytosti nejvyšší dokonalé. Poznání a hodnocení tak probíhá jako jeden nediferencovaný proces.

V novověku už byl znám rozdíl mezi poznáním a hodnocením a neměnné, statické hodnoty nebyly uznávány. V této době byl zdůrazňován **význam subjektu** při vytváření hodnot. To znamená, že hodnoty tvoří člověk (6, s. 5, 6).

Nejen hodnotám jako takovým byla věnována pozornost, ale také **hodnotícímu procesu** a tomu, jak se vyvíjí. Od hodnotícího primárního postoje, který vychází z instinktu, až k sekundárnímu hodnocení, nebo-li hodnotícímu výroku, kterým je vyjádřeno přesnější hodnocení vyššího stupně.

Konceptu se zaměřením na **subjekt i objekt** se věnoval Descartes. Různí filosofové zastávali různé názory na problematiku hodnot. Například Shaftesbury vycházel z dobra, které dělil na dobro nezávislé na člověku a na dobro vznikající úsilím a snahou člověka. Podle něj jsou hodnotící postoje subjektivní, ale vycházejí z objektivně daných hodnotících kritérií. Hodnotit můžeme smyslové jevy (tvoří základ estetiky) i vnitřní procesy (základ morálky). Někteří filosofové se snažili objasnit vztahy mezi hodnocením a poznáváním. Také je zkoumali v souvislosti s morálkou.

Německý filosof **Immanuel Kant** (1724 – 1804) položil **základy pro vznik axiologie** tím, že osamostatnil axiologický aspekt (axiá = cena, hodnota, významnost). Jeho filosofie hodnot se vyznačovala dualismem světa – svět fenomenální (příroda) a svět monumentální (mravnost). Filosofie hodnot se vyčlenila z filosofie v 19. století a jejím předmětem bylo zkoumání pojmu hodnota. Axiologie se tak stala součástí téměř všech filosofických směrů, jenž vytvářely vlastní teorie hodnot. Za skutečného **zakladatele filosofie hodnot** je považován **Hermann Lotze** (1817 – 1881). Smysl a zároveň nejvyšší hodnota je podle Lotzovy filosofie tvořena Bohem. Přitom hodnoty reálného světa nepovažuje za něco, co by mohlo existovat mimo člověka. Lotze soudí, že nejsou dva světy (přírodní a duchovní), ale tři – svět věcí, pravd a hodnot. Rozum vede k poznání a cit je základem hodnocení. Hodnoty jsou z Lotzova pohledu zjistitelné jen prostřednictvím citu, který je prožívá. Nemohou existovat bez hodnotícího subjektu – člověka. **Hodnoty existují v pocitech**.

Buď pocitech příjemných (hodnotově kladné) a nebo pocitech nepříjemných (hodnotově záporné pocity) (2).

Marxistické pojetí hodnot odmítá existenci absolutních statických hodnot nezávislých na vztahu subjekt – objekt. Za hodnotu je považován **vztah subjektu vůči realitě**, přičemž je tento vztah společensky podmíněn. V hodnotách se odráží zobecněná sociální zkušenost nabytá v historickém vývoji, která prochází vědomím člověka a může působit jako norma.

Společnost se ale mění a vyvíjí a s ní i hodnoty a společenské řády promítající se do oblasti hodnot (6).

Vymezení pojmu hodnota v oblasti filosofie lze obecně rozdělit do 4 kategorií:

1. Hodnotami jsou všeobecně platné normy lidského chování: toto pojetí je formulováno na předpokladu existence dvou různých řádů – přírodní nutnosti a nutnosti „vyššího ideálního řádu“ ve sféře hodnot (pravdy, dobra, krásy). Zde jsou hodnoty tím, „co býtí má“, světem všeobecně platných norem, duchovními hodnotami. Nesmí se však zaměřovat s věcmi, protože i když k těmto věcem patří, jsou něčím neskutečným.

2. Hodnotami je to, o co usilujeme: vychází z vůle, všeobecného chtění.

3. Hodnoty jsou zvláštní vlastnosti: tyto zvláštní vlastnosti – kvality existují vedle jiných nehodnotových vlastností, i když se od nich podstatně liší.

4. Podstata hodnot spočívá ve vztahu: mezi člověkem a věcmi na základě balancování přízně či nepřízně, touhy nebo odmítání, lásky nebo nenávisti a podobně. Předpokladem může být buď vůle, nebo přání, nebo odpor, podle toho, jedná-li se o kladnou či zápornou hodnotu. Důležitým faktorem zde je emocionalita – to je, jaké pocity zažívá subjekt ve vztahu k objektům (2, s. 22-30).

1.1.1 Axiologie

Axiologie je filosofickým oborem, který se zabývá studiem hodnot. Název axiologie je složen z řeckých slov axia – hodnoty a logos - slovo (10, s.101).

„K základní problematice axiologie patří zkoumání podstaty hodnot, podíl subjektu a objektu na vzniku hodnot, dále subjektivní a objektivní, absolutní a relativní platnost hodnot, podstata procesu hodnocení, jeho vztah k poznání z hlediska logiky, gnoseologie a psychologie, podíl racionální složky lidského vědomí na procesu hodnocení, hierarchie hodnot“ (7, s. 46).

Kučerová se domnívá, že axiocentrické uvažování vychází z hnací síly života, což jsou hodnoty. Důraz je kladen na prožitou lidskou zkušenost, na to, čím a proč člověk žije. Axiologie nám pomáhá vyjasnit specifika generací, národů, sociálních skupin a kultur. Podkladem pro axiologické úvahy o tom, jak ovlivňovat pozitivně obecné lidské postoje, jak učit hodnotit a vybírat z různých přístupů, jsou mnohé empirické výzkumy hodnot a hodnocení (11, s. 7,8).

Axiologie se zabývá, jak již bylo uvedeno výše, teorií hodnot. Ale hodnoty studuje i obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie, sociologie, psychiatrie, kulturní antropologie a v neposlední řadě se s axiologickou problematikou vyrovnává také pedagogika (7, s. 49).

1.2 Psychologické pojetí hodnot

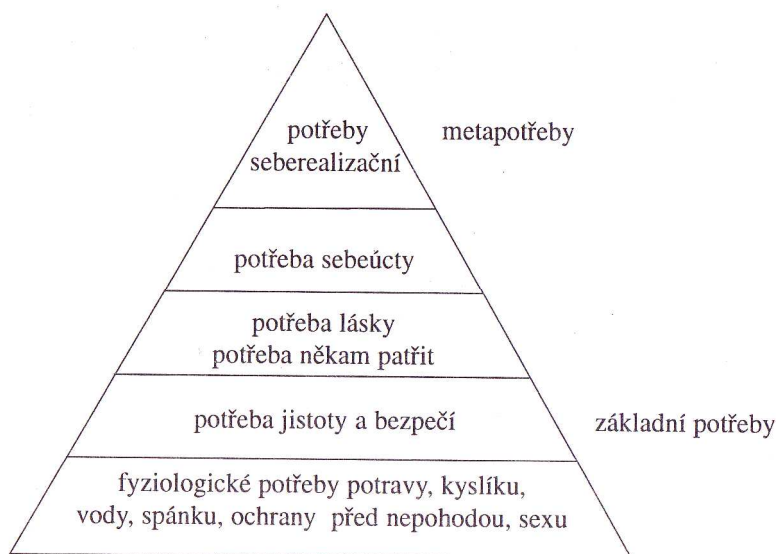
Psychologické určení pojmu hodnota je obestřeno stávající heterogeností, která odráží rozdíly v přístupech, kritériích a empirických zkušenostech psychologů. V minulosti se psychologie hodnotami mnoho nezabývala a vymezovala je v souvislosti s motivací. „**Motivy** jsou považovány za základ hodnotícího vztahu vůči objektům, ve vztahu k nim se objekt jeví jako přitažlivý, neutrální nebo odpudivý, tedy motivy podněcují valenci předmětu“ (6, s. 30).

Vymezení pojmu hodnota vychází z různých teorií, proto existují různé koncepce tohoto pojmu i v rámci jedné vědecké disciplíny. Nejčastěji jsou hodnoty vymezovány na základě **preference** – buď věcí, lidí, chování nebo jako obecné postoje. Za pramen hodnocení je považován subjekt. Jako synonyma k pojmu hodnota se vyskytují často pojmy jako: zájem, postoj, potřeba, valence. Mnoho autorů však považuje hodnotu za základnější osobní dispozici, kdežto postoj je hodnotou určován (6, s. 30, 31).

Řada psychologů zdůrazňuje jako nejvýznamnější atribut hodnoty **žádoucnost**. Právě R. M. Williams definoval hodnoty jako koncepce žádoucnosti, která slouží v chování jako kritéria o preferenci či volbě pro navržení nebo reálné chování. Hodnoty ztotožňuje s pojmem selektivní preference.

Abraham Maslow (1908-1970) smýšlel podobně. Tvrdil, že hodnoty existují nejen u lidí, ale také u zvířat. Hodnota bývá někdy definována na základě pojmu potřeba, a právě Maslow se lidskými potřebami zabýval (8). Tyto lidské potřeby rozdělil do pěti skupin, které uspořádal do vývojového pořadí. Hierarchie potřeb postupuje zdola nahoru, přičemž

níže umístěné potřeby musí být uspokojovány přednostně, aby mohly být realizovány potřeby vyššího stupně (9, s. 96-98).



Obr: Maslowova hierarchie potřeb (41, s. 39)

Také Sheibeho vymezení hodnot je postaveno na žádoucnosti. Hodnota se vztahuje na to, co se přeje, co je považováno za nejlepší, co se miluje a to, co je potřeba konat. Hodnoty sugerují přání, činnost, cíle, vášně, valence nebo morálku.

Mnoho vymezení pojmu hodnota zdůrazňuje nejen žádoucnost, ale i **subjektivnost**. Například Rot vnímá hodnoty jako ideje nebo situace, o kterých existuje přesvědčení, že představují něco dobrého, žádoucího. Dobro se však může interpretovat několika způsoby. Jako subjektivní atribut hodnoty, nadindividuální obsah nebo společenská norma. Představitelé existenciální psychologie zastupují dobro jako subjektivní atribut hodnoty. Frankl vidí význam individuálního smyslu a hodnoty u konkrétního jedince. Jung ve své koncepci o archaických činitelích jednání upřednostňuje dobro jako nadindividuální vlastnost hodnoty. Hodnotami se tedy obecně rozumí to, co je považováno za dobré a o co je třeba usilovat. Velký význam zde má skupinové vědomí, které hodnoty tvoří a podporuje kontinuitu každé společnosti. Dobro v normativním pojetí hodnot zdůrazňuje sociolog Michaelo Popović, který uvádí, že hodnoty představují **společenské standardy**. Hodnoty tak určují, co je třeba dělat, a normy regulují, jak se chovat při realizaci hodnot či jak obecně jednat (8, s. 284-286).

Některé definice zdůrazňují **praktický význam** hodnot. Na podkladě této koncepce se rozlišují instrumentální a terminální hodnoty. Instrumentální hodnota nebo způsob chování pomáhá k získání cílové (terminální) hodnoty nebo k realizaci zvoleného stavu existence. „Instrumentální hodnoty se vztahují především na morálku a na vhodnost. Terminální hodnoty určují aktuální a budoucí cíle jedince. Vztahy mezi terminálními a instrumentálními hodnotami jsou dynamické i v dalším smyslu, a sice, že dochází k transformaci instrumentální hodnoty v cílovou hodnotu (8, s. 286).“

Časté spory kolem otázky o původu hodnot byly mezi etickým transcendentalismem a empirismem. Transcendentalistické pojetí zastávané psychoanalýzou a behaviorismem zamítá existenci a smysl subjektivních hodnot ve smyslu nadřazenosti a nezávislosti hodnot vůči člověku. Kdežto pojetí empirismu o subjektivním původu hodnot zastávají psychologické koncepce humanistické, existenciální a personalistické.

Ale nic není jen černobílé, proto Scheibe zvolil kompromis mezi transcendentalismem a empirismem. „Hodnoty jsou souvislé události, závislé na množství vnitřních podmínek, vnějších podnětových konfigurací a typech odpovědí. Jsou vztahové ve smyslu, že představují vztahy mezi hodnotící osobou a hodnoceným objektem (8, s. 287).“

1.3 Pedagogické pojetí hodnot

Z hlediska současné pedagogiky se jeví žádoucí integrovat jak filosofickou koncepci hodnot, tak výsledky sociologických a psychologických výzkumů hodnot. V oblasti výchovy a vzdělávání se zaměřuje pozornost na to, co má být jako hodnota poznáno a přijato. Pedagogické úsilí se orientuje na schopnost naučit se hodnotit a skutečné hodnoty tvořit a chránit, a to z důvodu velkého množství vlivů a podnětů. V praxi se školy stále jednostranně zaměřují na pasivní recepci poznatků. Ale lidská osobnost se neformuje tím, co lhostejně přejímá jako hotové, ale tím, jak objevuje hodnoty, jak se s nimi identifikuje a jak je přijímá (7, s. 46-49).

Oblast hodnot je v současné pedagogice frekventovaným tématem. Ve vzdělávání vyvstávají otázky, co má být jako hodnota přijaté a uznané. V pedagogice můžeme sledovat určitý rozpor, kdy se uvádí absence hodnot ve výchově na jedné straně a velké množství přípustných hodnot, tedy i těch negativních, nežádoucích, na straně druhé.

Společenské vědy, mezi něž pedagogika patří, se obecně potýkají s problémem vymezení základních pojmů, které jsou zatíženy nejednoznačností. Pedagogika, jako věda

o výchově a vzdělání (vzdělávání), je obestřena nejasností a nedůsledností v používání termínů výchova, vzdělání, vzdělávání. Pojmově sice současná pedagogika odlišuje výchovu a vzdělávání, ale v ideální představě se mají tyto procesy prolínat.

Göbelová dospěla při tvorbě publikace *Axiologická dimenze ve výuce a vzdělávání* k problému, na který poukazuje Radim Palouš: „často slyšíme, že pedagogika má předměty dva: výchovu a vzdělání. Mluvíme-li v souvislostech se školní výukou o výchově vedle vzdělání, obvykle se míní dvojí typ cílů: cíle vzdělávací se spíše týkají vědomostí, cíle výchovné spíše pěstění mravních stránek žákovy osobnosti.“

V současné pedagogice je výchova chápána dvojitým způsobem. V širším slova smyslu pojem výchova označuje výchovu a vzdělání (vzdělávání) a v užším slova smyslu je výchova vnímána jako záměrné působení na osobnost jedince, čímž dochází k formování charakteru, postojů a rozvíjení hodnot. V nejobecnější podobě je chápána výchova jako činnost zajišťující společnosti předávání vzorců, norem jednání, hodnot. Nesmíme však zapomenout, že výchova se vyznačuje svou intencionalitou (12, s. 10-12).

Od počátku šedesátých let dvacátého století postupně přibývá odborníků, kteří zastávají názor, že je třeba včas, systematicky a účinněji než dosud spoluutvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. Speciální oblast „výchova k hodnotám“ nemá v současné pedagogice tradici. O hodnotách se nejvíce mluví v rámci etické (mravní) a estetické výchovy a to nejvíce v souvislosti s výchovou občanskou a multikulturní. V zahraničí se však výchova k hodnotám samostatně vyskytuje, ale stejně jako v České republice má velmi blízko k mravní výchově a morálnímu vývoji (10, s. 103).

1.4 Klasifikace hodnot

Klasifikaci (typologii) hodnot je věnována mimořádná pozornost. Člověk se tak snaží stanovit určité všeobecně platné hierarchie hodnot, které typologii předpokládají. Úlohu klasifikace již řešili významní axiologové na základě svých filosofických koncepcí (7). „Každé hodnotové klasifikaci vtiskuje její konkrétní podobu způsob, jakým je založena, respektive, jaká kritéria porovnání byla zvolena. Ta mohou vycházet z rozdílné funkčnosti hodnot samých (estetické hodnoty si nikdo nesplete s ekonomickými), nebo být výrazem subjektivní projekce, v níž je zohledněna obecnost různých znaků hodnot (2, s. 51).“

Avšak žádná klasifikace hodnot nemůže plně vystihnout všechny hodnoty světa, ani být použitelná a využitelná stejným způsobem v různých časových i věcných souvislostech. Hodnoty se různě proměňují v určitých podmínkách, zanikají nebo vznikají nové. I přesto vznikla potřeba „registrace“ hodnot, která ale také podléhá změnám podle toho, jaký individuální nebo společenský význam je jim připisován (2, s. 51).

Dorotíková dělí hodnoty podle čtyř kritérií - hledisek (2, s. 51-68):

▪ ***Hledisko specifické funkčnosti***

Základem tohoto hlediska je rozdílná hodnotová funkčnost. Toto hledisko způsobuje, že hodnoty nejsou zaměnitelné, ani vzájemně redukovatelné. Z celkového výčtu můžeme uvést příklad hodnot estetických, ekologických, náboženských, zdravotních a mnoho dalších.

▪ ***Hledisko platnosti hodnot***

Ve smyslu hlediska platnosti mají hodnoty zvláštní funkci, která je vázána na jednání a chování. Hodnoty v této funkci jsou označovány jako normy. Norma je z tohoto pohledu chápána jako zvláštní hodnota, která vůči jedinečným hodnotám vystupuje jako vzor pro činnost a chování člověka. Normy mají podobu vzoru, měřítka, zásad, pravidel atd. a jejich způsobem existence je platnost. Hodnoty se stávají normami díky zkušenostem (viz. Maslowova teorie).

▪ ***Hledisko kultury***

Kultura je historickým výtvorem člověka a je určitým specificky lidským způsobem adaptace na prostředí, kde jsou hodnoty chápány jako problém tvorby. V kultuře rozlišujeme materiální a duchovní hodnoty, kdy materiální hodnoty jsou označovány za „nižší“ a duchovní hodnoty za „vyšší“. Jejich vzájemný vztah se dá označit za vztah podřazenosti a nadřazenosti. Zde se setkáváme s myšlenkou, že hodnota v určitém smyslu koresponduje s potřebou člověka. Z toho vychází představa, že materiální hodnoty uspokojují základní potřeby života, a duchovní hodnoty uspokojují potřeby duchovní.

▪ ***Hledisko času***

Toto hledisko řeší problematiku nadčasovosti a dočasnosti, absolutnosti a relativnosti hodnot. Všechny hodnoty jsou svou povahou proměnlivými výsledky lidské tvorby a úsilí, jež nejsou absolutní ani nadčasové. Představy o reálnosti stálých obecných principů, absolutnosti, abstrakcí jsou iluzí. Z nichž pochází slova jako Bůh a rozum. Od nich je třeba upustit a věnovat se empirickému poznání založenému na zkušenosti.

„Otázka po dočasnosti a nadčasovosti hodnot není zodpověditelná jinak, než na základě řešení filosofické problematiky historičnosti. Historičnost hodnot znamená, že hodnoty vznikly v určitém čase a poměrech, že jejich tvůrcem je historický subjekt, jehož jednání, způsob myšlení a prožívání odpovídají době jeho života (2, s. 66).“ Tato myšlenka upozorňuje na to, že co bylo prezentováno dříve jako ceněné, může v jiné době vyvolat výhrady a nemusí s nimi nikdo souhlasit. Proto hodnoty určité doby lze chápat jen jako hodnoty této doby, jako výpověď o minulosti.

V psychologii vedla potřeba systematického uspořádání poznatků o hodnotách k třídění na podkladě obecnějších pojmových celků. Problematikou klasifikace hodnot se v psychologii podrobně zabýval **Dragomir Pantiće**, který hodnoty a hodnocení **uspořádal na základě obecných teoretických a metodologických kritérií** (8, s. 287-291).

Teoretická kritéria implikují podle Pantićeho tři dimenze klasifikace. Objektivnost se subjektivností, specifičnost s obecností a relativnost s univerzálností. Do této skupiny náleží tato kritéria dělení hodnot:

- ***Kdo je nositelem hodnot***

Podle toho, kdo je nositelem hodnot, rozdělujeme hodnoty na *individuální, skupinové a univerzální*.

- ***Původ hodnoty***

Podle vzniku rozlišujeme *individuální a institucionální* hodnoty, kdy individuální hodnoty chápeme jako subjektivní a institucionální jako obecné normy (pravidla chování).

- ***Vztah k přirozenosti člověka a živočichů***

Někteří autoři se domnívají, že i zvířata mohou vlastnit prvky hodnot. Dokonce i Maslow předpokládal existenci i jiných druhů hodnot než těch lidských.

- ***Role hodnoty***

Na podkladě tohoto kritéria lze rozlišit *hodnoty jako prostředky a hodnoty jako cíle*.

- ***Pozice v hierarchii***

Každý člověk tvoří individuální systém hierarchického uspořádání. Nejznámější koncepcí tohoto typu je Maslowova hierarchie potřeb.

- ***Stupeň obecnosti***

Některé hodnoty jsou *specifickými preferencemi* a jiné jsou velmi obecné, *generalizované postoje*.

- **Podstata hodnoty**
Podle které jsou hodnoty děleny na *očekávané* (tj. normativní standardy chování) a ty, které směřují k *naplnění existence*.
- **Funkce lidských hodnot**
Rozdělují hodnoty na *adaptující* (ve smyslu přizpůsobení se), *ochranné*, *poznávací* a *sebeaktualizující* (ve smyslu osobního růstu).
- **Obsah hodnoty**
Obsah, který rozlišuje hodnoty *normativní*, jenž zdůrazňují individuální a sociální žádoucnost, a na *preferenze* působící na chování.
- **Oblast směřování hodnot**
Podle směřování posuzujeme hodnoty podle typu dobra na *morální*, *estetické*, *náboženské* a jiné hodnoty.
- **Intenzita projevu hodnoty**
Podle této kategorie se hodnoty rozdělují na *explicitní a implicitní*, *manifestní a latentní*, *aktuální a potencionální*.
- **Stupeň vědomosti**
Dle tohoto kritéria se rozlišují hodnoty *vědomé a nevědomé*. Nevědomé hodnoty se vyskytují u dětí, nevyvinutých osobností a u osob s psychopatologickými stavy.
- **Stupeň zakotvenosti**
Díky tomuto kritériu lze rozlišit hodnoty *povrchové či deklarované* od *pravdivých, autentických či vnitřních*.
- **Umístění hodnoty**
Na tomto podkladě se hodnoty rozlišují na subjektivní a objektivní, přičemž subjektivní hodnoty kladou důraz na vnitřní zdroje a objektivní jsou závislé na vnějších vlastnostech.
- **Stupeň vzdálenosti hodnoty od osoby**
Toto kritérium rozlišuje hodnoty konkrétní, při nichž převládá citový vztah k něčemu blízkému, a abstraktní, které souvisí se vzdálenými cíly.
- **Modalita účinku**
Modalita je klíčová pro rozdělení hodnot do 3 kategorií. *Pozitivní versus negativní* hodnoty, *progresivní versus regresivní* hodnoty a *potenciální versus aktuální* hodnoty.
- **Časová dimenze**
Na tomto podkladě dělíme hodnoty na *minulé*, *současné* a *budoucí*.

- **Způsob přístupu ke skutečnosti**

Z tohoto hlediska se dělí hodnoty na *ontogenetické, teleologické a normologické*.

Metodologická kritéria jsou založena na pravidlech logického usuzování, zvláště na aplikaci deduktivního a induktivního myšlení.

- **Deduktivní a induktivní přístup**

Podle deduktivního přístupu jsou hodnoty *dispozice* a podle induktivního přístupu docházíme na základě pozorování k *úsudkům*.

- **Operacionalizace hodnot**

Z hlediska operacionalizace mohou být hodnoty *nezávislé, zprostředkující a závislé*.

- **Velikost hodnoty**

Hodnoty jsou děleny na základě určité míry či stupnice, kdy jeden předmět má hodnotu vyšší než jiný.

- **Intenzita hodnoty**

Intenzita je zaměřena na určení výše hodnoty, což je důležité pro určení hierarchie hodnot (8, s. 287-291).

Uvedené dělení dle Dragomira Pantičeho je pojato pro naše účely velmi obecně. Našemu záměru bude lépe vyhovovat psychologické **dělení Stanislavy Kučerové**, které **vychází z antropologického¹ modelu**. „Z psychologického hlediska stojí na počátku a v základu hodnotícího procesu potřeba. Kladná hodnota vyvolává pocit libosti. Ztráta kladné hodnoty nebo negativní hodnota vyvolává nelibost (7, s. 70,71).“ Vycházíme-li z předpokladu, že hodnoty uspokojují potřeby (ať již předmětné nebo funkční), byla by otázka třídění hodnot vyřešena klasifikací potřeb. To ale není možné, protože lidské potřeby jsou velmi obecné a tudíž ke každé potřebě nepatří vždy jen jedna určitá hodnota. Hodnoty jsou plastické, rozmanitě zastupitelné a zaměnitelné, proto může být táž potřeba uspokojena různými hodnotami, nebo táž hodnota může uspokojovat různé potřeby. Aby člověk mohl uspokojovat své potřeby, potřebuje k tomu určité prostředky, které se stávají novými hodnotami. Nejen, že člověk jedná ve smyslu hodnot vrozených a přijatých, ale také hodnoty samostatně tvoří. Ty pak chrání aby je neztratil a snaží se vyrovnat s antihodnotami. Kučerová dělí hodnoty na přírodní, civilizační a duchovní (7, s. 72, 73).

¹ „Antropologie je věda o člověku; o původu, vývoji a zákonitostech jeho fyzických změn“ (13, s. 36).

▪ **Přírodní hodnoty**

Tyto hodnoty jsou dále děleny na hodnoty:

- **Vitální, životní** hodnoty, které v nás podněcuje příroda, odpovídají tělesným (existenčním) potřebám. Jako příklad můžeme uvést hodnoty zdraví, tělesného blaha, uspokojení smyslů a další.
- **Sociální hodnoty** „vyplývají z přírodou daného vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému mezi nimi. Člověk má potřebu asociace, touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován“ (7, s. 72). Také má ale potřebu uplatnit se, být uznáván a mít úspěch.

▪ **Civilizační hodnoty**

„Jsou podmínkou i výsledkem společenské výroby, organizace, techniky a ekonomiky. Civilizační hodnoty, užitek, komfort zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu, svět utilitárních významů (1, s. 44).“

▪ **Duchovní hodnoty**

Duchovní hodnoty utváří potřeba hledat podstatu a smysl, dobro, krásu, svobodnou a uvědomělou lidskost. „Duchovní hodnoty se tvoří v takových okruzích, jako je sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (formování podle zákonů krásy, umění) a sebereflexe (světový názor, náboženství, filosofie) (7, s. 73).“

Podle Kučerové se člověk stává autentickým člověkem díky tomu, že si uvědoměle vybírá a volí mezi různými hodnotami a zároveň usiluje o dosažení vnitřní integrace a rovnováhy s přírodou i společností. Hodnoty jsou různé úrovně a mnohdy se mohou navzájem přímo vylučovat. Nemůžeme obecně říct, která hodnota či řád hodnot má mít přednost. Hodnota má smysl jen v podmínkách, které ji určují. Stejně tak i volba a výběr mezi hodnotami je složitě podmíněn. První a nejvlastnější hodnotou člověka je jeho život. Život jako proces, který je jednotou stránek přírodních, společenských a kulturních. V tomto aktivním procesu si člověk osvojuje svět, aby v něm mohl realizovat sám sebe. V životě jsou hodnoty neustále tvořeny, prožívány, spotřebovávány, hájeny i ztráceny. Lidské hodnocení do značné míry odpovídá zvyklostem, mravům a vkusu subkultury ve které jedinec vyrůstá (7, s. 75, 76).

1.5 Hodnocení

Hodnocení je označováno jako složitý proces subjektu vůči objektu hodnocení, jako lidský vztah (8, s. 278).

Stanislava Kučerová uvádí, že hodnotit neznamena poměřovat kvantitativně, ale volit mezi kvalitativně, vybírat a také třeba i odmítat na základě určitých kritérií.

Problémem hodnocení, stejně jako problémem hodnot, se odborníci zabývali již od Antiky. Názory na hodnocení se vyvíjely, různily ale i doplňovaly. Tradiční logika zdůrazňovala, že hodnocení se realizuje soudem stejně, jako **složka poznávacího procesu**, myšlení. Tím vyvstanula otázka, jaký je vztah hodnocení k poznání. V období středověku a částečně i v novověku nespatořovala filosofie rozdíl mezi hodnocením a poznáním. Až Locke a další filosofové pozitivistické linie rozlišili poznání a hodnocení. Posléze bylo upozorněno na fakt, že obě tyto funkce, jak poznání tak i hodnocení, nelze vždycky klást do kontrapozice. Někteří filosofové zastávali názor, že se oba pojmy kříží. Jiní pokládali hodnocení za druh poznání a další, že je všechno poznání druhem hodnocení. Logicky se uplatňují na hodnocení všechny výše zmíněné vztahy obou pojmů. Lze tedy prohlásit, že hodnocení a poznání na sebe navzájem působí, ale jsou to dvě různé funkce.

V hodnocení se také výrazně uplatňuje **citová složka**. Tak se zrodil spor, má-li se hodnocení ztotožnit s logickým výrokiem o hodnotě (logický soud, tedy poznání), nebo má-li se hodnocení pokládat za komplexní zážitek osobnosti, kde figuruje zejména sféra citová, která předchází výrok o hodnotě. Objevovali se různé názory i z řad českých axiologů. Například Karel Engliš zdůrazňoval, že: „Hodnocení (hodnotící soud) je výrok o vztahu hodnoceného jevu k postulátu, k tomu, co chceme, nebo k tomu, co má být. Mezi hodnocením a poznáním je jistá souvztažnost (7, s. 61)“. Jiřina Popelová zastávala názor, že: „Výraz citu, sympatie, antipatie zalíbení nebo odporu je teprve základem pro hodnotící soud, který vzniká až pojmovým zpracováním dojmu, takže zpravidla můžeme svůj hodnotící výrok zdůvodnit (7, s. 61)“. Ve výčtu různých názorů bychom mohli pokračovat dále, ale není to naším záměrem.

Axiologové si také kladli otázku, je-li hodnocení **jevem racionálním či iracionálním**, nebo obojím zároveň. I v této oblasti zkoumání se setkáváme s různými odpověďmi. Platón a Aristoteles považovali hodnocení za intelektuální akt. Kant, Locke a další za dílo rozumu s účastí citu. Lotze a jiní jej považovali výlučně za dílo činného citu bez účasti rozumu, jiní zase za dílo citu s jistým podílem rozumu. Objevil se i názor, že někdy je hodnocení dílem

citů, jindy rozumu. Tato nejednotnost trvá dodnes. Podle Blahoslava Rozbořila se žádné hodnocení neděje zcela bez rozumu.

Člověk je tedy schopen nejen cítit, ale i hodnotit (tj. hierarchizovat své city, podřídít je všeobecným principům, ale také svůj názor o hodnotě uplatnit i proti svým citům). City vkládáme do toho, co je předmětem našich tužeb a snah, takže se neoddělitelnou složkou hodnocení stává i **vůle**. Toto tvrzení psychologie potvrzuje. Respektive to, že základ hodnocení je citový a volní. Avšak musíme mít na paměti vzájemné působení a ovlivňování všech systémů (7, s. 60-64).

Můžeme tedy souhlasit s výrokem Jaroslava Světlého, že: „Hodnocení je komplexním aktem vědomí, v němž se uplatňují všechny složky psychiky, právě tak, jako je tomu konečně i v poznání. Od poznání se však liší mimo jiné právě tím, že vůle v něm hraje podstatnější roli. Hodnocení je především aktem vůle proto, že subjekt jím utváří sám sebe, že hodnotní postoj v hodnocení vytvořený a v něm zaujatý se stává jeho přesvědčením, výrazem i částí jeho samého (14, s. 157).“

1.6 Hodnotová hierarchie a hodnotová orientace

Hodnotovou hierarchii můžeme nejjednodušeji popsat jako stupňovité seřazení hodnot. Hierarchie, nebo-li forma souvislostí a vztahů v obecném pojetí, je termínem, který označuje stupňovité členění jevů, v našem případě hodnot. To znamená, že ne všechny hodnoty jsou stejně významné. Musíme mít ale na paměti „posun“ hodnot. Jednotlivé hodnoty se tak mohou posunovat na pomyslné stupnici. Některé hodnoty mohou také hodnotové systémy opouštět a jiné do nich vstupovat (2, s. 71, 72).

„Hodnoty, které člověk poznává, přijímá a uznává nejsou neměnné, ani nemají stále stejnou závažnost. V jednotlivých životních etapách člověka se rozvíjí a jejich význam se zvětšuje, nebo naopak stagnuje či snižuje. Jsou ovlivňovány i závažnými událostmi v životě člověka, zkušenostmi a poznatky, které si osvojuje. V každé fázi života člověka vytváří jeho hodnoty určitou, relativně stabilní stavbu, která má hierarchické uspořádání. Je závislá na tom, které hodnoty jsou pro člověka významné a nezbytné, respektive které potřebuje získat (16, s. 52).“

Zatímco hodnotová hierarchie je seřazení hodnot, **hodnotová orientace** každého člověka je výsledkem spolupůsobení vnitřních i vnějších činitelů, kteří mohou být záměrní ale i nezáměrní (15, s. 12).

Hodnotovou orientaci si člověk vytváří sám, ale je také ovlivňována hodnotami uznávanými a preferovanými společností, v níž jedinec vyrůstá a žije. Hodnotová orientace není stálá, neměnná, protože je jedním z prvků dynamické struktury osobnosti. Změny v hodnotové orientaci mohou být buď zásadní, na nichž se podílí radikální změny v životě člověka, nebo dílčí změny, jako je například pořadí preferovaných hodnot.

Hodnotová orientace se projevuje v postojích, míněních a názorech jedince, a úzce s ní souvisejí potřeby, zájmy, ideály a návyky, ale nemůžeme tyto pojmy spolu ztotožňovat (16, s. 62, 63).

1.7 Funkce hodnot a jejich význam ve výuce

Každý člověk má svůj systém hodnot, jímž se řídí. Přesto není podstatné, zda si jej uvědomuje nebo ne, a jedná tak intuitivně. Obecně lze říci, že čím je hodnotový systém ucelenější a čím více se pojí s celkovou osobností jedince, tím větší vliv může mít na jeho chování. Hodnotový systém je utvářen dlouhodobě vnějšími i vnitřními vlivy během života člověka a promítají se v něm zvláštnosti každého jedince. Tyto zvláštnosti jsou dané pohlavím, věkem, rodinným zázemím, vzděláním, profesí atd. (10, s. 102).

Dítě si osvojuje takové zvyklosti, mravy, názory a způsob chování, které jsou běžné ve společenském okruhu, ve kterém vyrůstá a žije. Osvojuje si ale již „hotové“ hodnoty, zvyklosti a názory. Některé si osvojuje více, některé méně a některé odmítá. Vybírá si. Tento výběr ještě ale ovlivňuje řada činitelů, jako výchova, kultivace a další (15, s. 11).

Určité hodnoty a hodnotový systém se dospívající generaci snaží přiblížit a předat každý výchovně vzdělávací systém. Vacek tvrdí, že toto předání si výchovně vzdělávací systém vždy klade za cíl.

Není ani výjimkou **deformace hodnotového působení** na celou společnost. Může se tak stát tehdy, dostanou-li se do popředí společnosti hodnoty, které byly v rozporu s obecnými ideály humanity (jako příklad můžeme uvést některé ideologie, ať už náboženské nebo politické).

Stále více odborníků zdůrazňuje potřebu spoluutvářet hodnotové struktury žáků ve výchově, a to hlavně včas, systematicky a účinněji než dosud.

V našem výchovně vzdělávacím systému se s „**výchovou k hodnotám**“, jako samostatnou speciální oblastí, nesetkáme. „O hodnotách a jejich rozvoji se nejvíce mluví v rámci etické (resp. mravní) a estetické výchovy, stále více se žáci s tímto tématem

setkávají **v souvislosti s výchovou občanskou, multikulturní, k demokracii apod.** (10, s.103).

V zahraničí se „výchova k hodnotám“ již samostatně vyskytuje, ale je také úzce spjata, nebo se prolíná, s mravní výchovou a výchovou charakteru (jak již bylo uvedeno v kapitole 1.3 Pedagogické pojetí hodnot).

Musíme si však uvědomit, ke kterým hodnotám chceme žáky vést. Demokratické společenské systémy se opírají o tzv. tradiční, obecně lidské hodnoty. Právě tyto hodnoty jsou základem vývoje celé lidské společnosti. Řadí se sem principy dobra, krásy, svobody myšlení a jednání, respektu, tolerance, práva na důstojný život a další. Bohužel není snadné tyto obecné principy žákům zprostředkovat tak, aby je pochopili a aby se je „naučili“. Proto jsou tyto principy ve výchově **transformovány do vlastností nebo kvalit osobnosti**, jako jsou respekt, odpovědnost, spravedlnost, soucit, laskavost, čestnost a mnoho dalších. Tyto transformované obecné principy jsou rozpracovány až na úroveň didaktických projektů či programů. Právě tyto projekty a programy nabízí různé didaktické postupy, které lze využít ve výchově.

Výchova k hodnotám se realizuje dvěma způsoby. Buď **nepřímo** (nespecificky), kde se o hodnotě jako takové nemluví, a přesto způsob výuky, bez ohledu na obsah učiva, vede např. k odpovědnosti, respektu apod. Nebo **přímo** (specificky), kdy jsou předmětem výuky samy hodnoty. Právě tento přímý (specifický) způsob ve vzdělávacím systému našich škol chybí (10, s. 102-104).

2 Sebepojetí

Pojmem sebepojetí se v psychologii označuje souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě má. „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 lidí (17, s. 92).“

Někteří autoři sebepojetí definují jako představu sebe sama, na které se podílejí složky poznávací (kognitivní), citové (afektivní), smyslové a konativní (tj. motivační funkce).

V oblasti sebepojetí se objevuje řada nových pojmů, které nemají dosud ustálený český ekvivalent. Specifickým pojmem je anglický výraz „self“, kdy jej chápeme v češtině jako „já“, nebo jej překládáme jako starší český pojem „Jáství“ (17, s. 92, 93).

Sebepojetí vyjadřuje kognitivní obraz jako výsledek sebepoznávání a sebeporozumění (poznatky o vlastním já). Podle Rogerse je sebepojetí chápáno jako ucelený, ale měnící se vztah jedince k sobě samému. Což zahrnuje to, co si o sobě myslíme, jak si sebe představujeme, jak se vnímáme a také jak se hodnotíme. Rogers vidí sebepojetí také jako motivaci, motivační sílu, která může být příčinou jednání (30, s. 46, 47).

Hlavní přístupy psychologie (tj. psychoanalytický, behaviorální, humanistický a kognitivní) se také zabývají vymezením sebepojetí a díky svému rozdílnému uchopení této oblasti, poskytují různé pohledy na problematiku sebepojetí.

▪ Psychoanalytický přístup

Freud dělil osobnost na tři hlavní systémy: id, ego a superego. Tyto systémy jsou ve vzájemné interakci a řídí lidské chování. Id se řídí principem slasti, ego principem reality a superego představuje morální normy (svědomí). Freud se také domníval, že člověk projde v životě několika vývojovými stadii, které ovlivňují osobnost. Tato stadia (nazýval je stadii psychosexuálního vývoje) jsou odvozeny od sexuality. Na sebepojetí to má vliv převážně v oblasti sexuality (tj. mimo jiné identifikace s rodičem stejného pohlaví a zvnitřněním především postojů a hodnot toho daného rodiče). Ne všichni spolupracovníci Freuda kladou důraz ve svých teoriích na sexualitu. H. S. Sullivan klade důraz například na mezilidské vztahy, kdy nemůže být osobnost izolována od mezilidských vztahů. Novodobější psychologové kladou důraz na roli ega. Podle nich má člověk ego od narození, pořád se vyvíjí a nemá jen funkci uspokojování impulzů id.

▪ **Behaviorální přístup**

Odborníci, zastávající behaviorální přístup, kladou důraz na význam determinant prostředí nebo situačních determinant chování. Z toho vyplývá, že je chování výsledkem interakce mezi osobností a prostředím, kteří se vzájemně ovlivňují. Zastáncem behaviorálního přístupu je např. A. Bandura, který vysvětluje ve své teorii sociálního učení, jak se v procesu chování učíme interakci s lidmi nebo s prostředím.

▪ **Humanistický přístup**

Humanisticky orientovaní psychologové se zaměřují především na prožívající osobnost. Tu je nutné popsat a pochopit z hlediska jeho vlastního subjektivního pohledu na svět, jeho vnímání sebe sama a v neposlední řadě jeho pocitů vlastní hodnoty. Rogers, jakožto významný představitel tohoto směru, byl přesvědčen, že je každý člověk jedinečný a proměnlivý stejně jako svět. Primární význam pro jeho formování osobnosti, životního pocitu a stylu mají vztahy k ostatním lidem. V Rogersově přístupu je stěžejním pojmem jáství (self), které rozlišuje na Já jako subjekt a Já jako objekt, ale také na Já reálné a Já ideální. Self, neboli sebezpojetí, v Rogersově pojetí se soustřeďuje na percepci rysů Já a percepci vztahů Já k druhým lidem a životu.

▪ **Kognitivní přístup**

Kognitivní přístup se zabývá spíše obecným empirickým přístupem a tématy vztahujících se k otázce, jak lidé zpracovávají informace o sobě a o světě (30, 47-52).

Jak již bylo výše zmíněno, sebezpojetí je představou o sobě samém, také obrazem vlastního já. Sebezpojetí v sobě zahrnuje ještě další složky. Sedláčková (40, s. 16-19) tyto složky rozdělila následujícím způsobem:

▪ **Sebehodnocení**

Sebehodnocení se může vztahovat na různá kritéria. Ať už je kritériem dodržování společenských norem a následné pozitivní hodnocení při jejich dodržování, nebo je kritériem srovnávání sebe sama s někým jiným. Podstatné je, že sebehodnocení se výrazně více projevuje v pubertě, tedy v období školní docházky, kdy jedinec hledá vlastní identitu a potřebuje vzory k nimž by mohl inklinovat. Těmito vzory může být kdokoli. Učitel, rodič, kamarád, smyšlená postava či jiné. Proto je nutné si v tomto období více všimnout, jaké vzory žáci preferují.

▪ **Sebedůvěra a sebeúcta**

Sebedůvěra a sebeúcta zahrnují sebezpoznání, díky němuž má jedinec představu o svých možnostech v určitém sociálním kontextu. Tato představa o vlastních možnostech

určuje další motivaci a úroveň cílů té které osoby. Míra sebedůvěry také ovlivňuje názor jedince na obtížnost určité situace a její zvládnutelnost.

Sebedůvěra je propojena se sebehodnocením, protože je-li sebehodnocení spíše pozitivní, jedinec důvěřuje svým schopnostem., ale jedinec s nízkým sebehodnocením podceňuje své možnosti.

- **Sebevědomí**

Sebevědomí jsou představy jedince o vlastním Já. Můžeme také říci, že se jedná o vytvoření vědomého, ale ne vždy správného, názoru na své schopnosti a vlastnosti. Sebevědomí se nabývá prostřednictvím výchovy spolu s dalšími prožitky a hodnotami. Z hlediska vývoje je získání určité míry sebevědomí nutné k dalšímu fungování v životě člověka, aby mohl dosahovat svých cílů.

- **Sebereflexe**

Sebereflexe vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, jež získává v osobní interakci s okolím. Ale nejde jen o to, jak je jedinec vnímán druhými, ale i o jeho subjektivní zpracování signálů z vnějšího prostředí.

- **Sebeláska**

Sebeláska vychází z citového vztahu k sobě samému. Ve výše uvedených složkách sebepojetí figurovalo více rozumové hodnocení.

2.1 Osobnost a sebepojetí

Helus uvádí, že jedním z nejvýznamnějších znaků člověka je existence jeho „já“, že jest „já“. Právě toto vyvolává zájem o sebe sama, jedinec obrací pozornost sám k sobě. Zajímá se o to, kým je a jaký je – jde mu o sebepojetí, ale také chce dosahovat vytyčených cílů a stát se sám sebou – jde mu o seberealizaci (aktualizaci pravého já).

Sebepojetí je velmi důležité pro sociální začlenění osobnosti, kdy jedinec zpočátku přistupuje k sobě samému podobně, jak k němu přistupují druzí. Posléze jedná jedinec vůči sobě podle schématu svého vlastního jednání s druhými lidmi, a to na základě zkušeností (18, s. 55-57). Sebepojetí je nejen produkt vnější odezvy, ale současně i vnímání vnitřních aspektů osobnosti (32, s. 41).

Tak, jak se vyvíjí osobnost, se vyvíjí i sebepojetí a to postupným narůstáním informací o sobě. Informace o sobě může jedinec získat zpětnou vazbou z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů. To

vše je doprovázeno a podporováno zvyšující se schopností abstrakce a uvědomování si sebe sama (17, s. 97). Sebepojetí vyplývá z procesu interakce osoba – svět, čili ze sociálního učení (30, s. 44).

Sebepojetí jako celek má podle současného pohledu charakteristické znaky. Prvním znakem je **multifacetovost**², což vyjadřuje, že je sebepojetí tvořeno dílčími mentálními reprezentacemi Já, označovanými jako percepce, schémata či prototypy tvořící systém vztahovaný k Já. Druhým znakem je **hieratické uspořádání**. A to generalizovaných poznatků o sobě získaných zkušenostmi na základě pozorování vlastní činnosti, učení, sociálního srovnání a také vzájemné interakce se sociálním prostředím. Dalším znakem je **dynamika**, protože sebepojetí, podobně jako další složky psychiky, je charakteristické dynamičností. Posledním znakem je **procesuální a strukturální provázanost** stránky Já. Já jako subjekt poznání a Já jako objekt poznání a hodnocení se pro teoretické účely rozlišuje, ale zároveň je zdůrazňována zážitková neoddělitelnost a vzájemná propojenost (17, s. 97-105).

2.2 Jáství

Termín „Jáství“ užíval pro označení všech aspektů Já A. Heverech, jeden ze zakladatelů moderní české psychiatrie. „V Jáství prožíváme svou osobnost, pociťujeme ji již při všech svých psychických projevech i při tělesných pocitech. Jáství je tedy pocit vlastní osobnosti (19, s. 107).

Jáství, bývá označováno také jako **sebeobraz**, není jen uvědomováním si rysů své osobnosti, ale jedná se o celostní představu o svém já. V jáství (sebeobrazu) figurují aspekt kognitivní (shrnuje představu o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti, jde o obsah a strukturu sebepojetí), afektivní (zabývá se variantami sebelásky a sebehodnotícími pocity) i aspekt volní (ten určuje míru úsilí k sebeprosazení a sebeuplatnění) (19, s. 342).

Teoreticky lze rozlišit Já jako subjekt a Já jako objekt, ale klade se důraz na zážitkovou neoddělitelnost a vzájemnou propojenost obou aspektů Já, které se dynamicky vzájemně ovlivňují (17, s. 98).

² Podle slovníku cizích slov je termín multifacetovost složen z lat. výrazu multi, jež znamená mnoho a výrazu faceta, jež vyjadřuje složitost z jednoduchých částic (33, s. 230, 539).

Běžně se člení obrazy sebe na kategorie:

- **„Reálné já**, které je reprezentací obsahu a struktury sebepojetí.
- **Vnímané já** obsahující pocity sebe sama v daném okamžiku, souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací.
- **Ideální já** vyjadřující představu ideálního obrazu sebe, jaký by chtěl daný člověk být, jaký by měl být.
- **Prezentované já** obsahuje charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým – předvádí se tak, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán“ (19, s. 342).
-

Na utváření obrazu sebe sama se podílí hned několik činitelů, mezi něž patří dispozice osobnosti (tj. to s čím přišli na svět – temperament, intelekt) a především vztahy k sociálnímu prostředí a následně zkušenosti z nich (30, s. 43-45).

2.3 Sebehodnocení

Někteří autoři používají pojmy sebepojetí a sebehodnocení jako synonyma. Je to vysvětlováno různými přístupy ke studiu sebepojetí. Jiní autoři považují sebehodnocení pouze za aspekt sebepojetí. To, že nejsou tyto pojmy brány jako totožné bylo podpořeno řadou výzkumů (31, s. 26).

Sebehodnocení je jednou ze složek sebepojetí (viz výše) a je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebezposuzování a to na podkladě pozorování vlastní činnosti.

Sebehodnocení se objevuje již v dětství, a to díky rodičům a významným osobám v rámci rodiny a výchovy celkově. Později, na počátku adolescence, začíná mít vliv na sebehodnocení jedince vrstevnická skupina, jejíž vliv je zpočátku srovnatelný s rodičovskou oporou. Význam rodičovské podpory během adolescence ale neklesá (30, s. 44, 45).

„Sebehodnocení je jádrem jáství, pokud jím cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní Já. Sebehodnocení má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je také jako větší nebo menší sebedůvěru, větší nebo menší sebevědomí“ (19, s.353). Negativním důsledkům nízkého sebehodnocení, ale dokonce i vysokého sebehodnocení, byla věnována velká pozornost. Jedinci s vysokým sebehodnocením si o sobě a svých výkonech vytvářejí přemrštěné závěry, a naopak jedinci s nízkým sebehodnocením sebe a svoje výkony nedoceňují (31, s.27).

V rámci sebehodnocení je za stěžejní považována sebeúcta, v níž je výrazně zastoupeno sebeoceňování. U sebeúcty je důležitá adekvátní míra sebpřijetí, sebeakceptace, a v neposlední řadě závisí sebeúcta na tom, jak prožíváme shodu mezi reálným já a ideálním já (19, s. 353).

3 Žák

Žákem se obecně rozumí dítě či vychovávaný jedinec jako **účastník výchovného procesu** (37, s. 195).

Helus (38, s. 11) uvádí širší pojetí žáka. Žák je podle něj **člověk**, chápaný jako **osoba** - zaštitěna právním systémem; **osobnost** – vyznačující se určitými vlastnostmi a způsobilostmi; **individualita** – vyznačující se jedinečností; **subjekt** – jako zdroj jednání; **sociální role** – ve smyslu začleňování se do vzdělávacího procesu ve škole.

3.1 Žák s handicapem

V posledních letech se ve speciální pedagogice používají nejčastěji pro označení člověka s nějakým zdravotním nebo sociálním postižením termíny **zdravotně postižený**, **zdravotně znevýhodněný**, **osoby se specifickými potřebami** a jiné. Přesto obsah těchto pojmů je stejný, a to poškození v oblasti integrity organismu v důsledku poruchy či narušení v oblasti psychické, somatické, sociální nebo sensorické.

V České republice se nejvíce užívá v novodobých odborných publikacích termín zdravotně postižení. Tento pojem ale nezahrnuje jedince s mentální retardací, protože oficiální zdravotnická terminologie nepovažuje mentální retardaci za zdravotní postižení. Kdežto jako **handicap** je označováno takové postižení, které již vedlo k výchovným, osobním, vzdělávacím, pracovním nebo sociálním problémům. Renotiérová uvádí, že se jedná o znevýhodnění jedince v rámci interakce se společenským prostředím (20, s. 28-30).

3.1.1 Druhy handicapu

Podle typu postižení rozeznáváme následující skupiny osob (žáků):

3.1.1.1 Žák se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností

Termín specifické vývojové poruchy školních dovedností zahrnuje specifické vývojové poruchy učení. Zelinková uvádí definici: „poruchy učení označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní a naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter, vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými

handicapujícím podmínkami (př. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování), nebo vnějšími vlivy (kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů“ (27, s. 10).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) Světové zdravotnické organizace (WHO) rozlišuje tyto typy specifických vývojových poruch školních dovedností:

- ***specifické poruchy čtení (dyslexie)***

Tato porucha se projevuje neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami.

- ***specifické poruchy psaní (dysgrafie a dysortografie)***

Příčemž dysgrafie se vyznačuje výraznými obtížemi v osvojování psaní, a dysortografie se vyznačuje nápadnými či nesmyslnými pravopisnými chybami z důvodu neschopnosti aplikovat gramatická pravidla i přesto, že je jedinec umí.

- ***specifické poruchy počítání (dyskalkulie)***

Jedná se o poruchu schopnosti operovat s číselnými symboly.

- ***jiné vývojové poruchy školních dovedností (dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie)***

Dyspinxií je označována porucha kreslení, která bývá díky objektivně obtížné zhodnotitelnosti méně často diagnostikována. Při dysmuzii je narušená schopnost vnímání a reprodukce hudebního rytmu a také je narušena schopnost nasazení správného tónu či udržení melodie. Pojem dyspraxie zahrnuje projevy celkové neobratnosti, poruchy koordinace pohybů a poruchy rovnováhy (21, s. 53-80).

„Specifické vývojové poruchy učení se ve většině případů nevyskytují v izolovaných (tzv. čistých) formách, spíše se jedná o určitý specifický komplex symptomů, z nichž se některé dají zařadit do kategorie dyslexií, jiné do dysortografií, atp“ (21, s. 55).

3.1.1.2 Žák s poruchou mobility

V rámci somatopedie (speciálně pedagogické disciplíny zabývající se jedinci s poruchami mobility, hybnosti) se rozlišují tři základní skupiny poruch hybnosti.

- ***tělesné postižení***

Pod tímto označením rozumíme vady pohybového a nosného ústrojí (kostí, kloubů, šlach, svalů, cévního zásobení i centrálního nervového systému), pokud se projevují trvaleji porušenou hybností (21, s. 95).

- ***nemoc***

„Nemocí rozumíme poruchu rovnováhy organismu s prostředím, přičemž vznikají různé anatomické a funkční změny v organismu“ (21, s. 103).

- ***zdravotní oslabení***

Zdravotní oslabení zahrnuje stav rekonvalescence, sníženou odolnost vůči nemocem a tendence k recidivě (21, s. 111).

3.1.1.3 Žák se zrakovým postižením

„Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání“ (21, s. 123).

Pro praktické účely se zrakové postižení dělí na:

- ***osoby nevidomé***

Zrakové vnímání je narušeno na stupni slepoty.

- ***osoby se zbytky zraku***

Děti se zbytky zraku se nacházejí na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými.

- ***osoby slabozraké***

Slabozrakost je orgánové postižení obou očí, které i při optimální brýlové korekci činí jedinci problémy v běžném životě.

- ***osoby s poruchami binokulárního vidění***

Při poruše binokulárního vidění se na sítnicích obou očí nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splnutí vytvořily prostorový vjem, který je nezbytný pro hloubkové vidění (23, s. 201).

3.1.1.4 Žák s narušenou komunikační schopností

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku“ (23, s. 108).

Lechta dělí narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií:

- ***vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)***

Tato porucha se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat, i když jsou podmínky pro vytvoření této schopnosti dobré.

○ ***získaná orgánová nemluvnost (afázie)***

Řeč byla u jedince již zcela vyvinutá , ale v důsledku poškození mozku, ať už nemocí či úrazem, došlo k centrální poruše řeči. Došlo tedy ke ztrátě již nabyté schopnosti komunikovat.

○ ***získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)***

K mutismu neboli oněmění (ztrátě artikulované řeči) dochází na podkladě silného psychického traumatu (šok, stres, vyčerpání,...). Do této skupiny se řadí i elektivní mutismus, který je vázán na určitou situaci, prostředí či osobu. Dítě si „vybírá“ s kým bude mluvit a s kým ne.

○ ***narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)***

Rinolalie neboli huhňavost se vyskytuje při patologicky změněné nosovosti (nazalitě). Nosovost závisí na činnosti patrohltanového uzávěru. K palatolalii dochází na základě rozštěpu v obličejové oblasti (rozštěp rtu, alveolárních výběžků, tvrdého a měkkého patra). Charakteristické pro palatolalii jsou změny rezonance a porušená artikulace.

○ ***narušení fluence (plynulosti) řeči (balbuties, tumultus sermonis)***

Balbuties, označována také jako koktavost nemá dosud spolehlivě stanoveny příčiny vzniku. Uvádí se, že se na vzniku podílí několik příčin. Koktavost nelze odstranit, pouze můžeme potlačit její příznaky. Tumultus sermonis, taktéž breptavost, se projevuje extrémně zrychleným tempem řeči, přičemž bývá řeč často nesrozumitelná.

○ ***narušení článkování řeči, artikulace (dyslalie, dysartrie)***

Dyslalie, patlavost, je porucha nebo neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek, projevující se nesprávnou výslovností. Dysartrií je označována porucha hláskování i proces respirace (dýchání), fonace (tvorby hlasu), zvuku řeči a narušení melodie, tempa, rytmu, přízvuku (tj. narušení prozodických faktorů).

○ ***narušení grafické stránky řeči***

Je narušeno písmo a jeho úprava.

○ ***symptomatické poruchy řeči***

Jedná se o narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc či poruchu.

○ ***poruchy hlasu***

Poruchami hlasu se rozumí patologická změna individuální struktury hlasu, změna v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání hlasu.

- ***kombinované vady a poruchy řeči***

V tomto případě se může setkat a prolínat více vad a poruch (23, s. 109-114).

3.1.1.5 Žák se sluchovým postižením

Sluchově postižené dítě je omezeno v komunikaci absencí sluchových vjemů. Podle velikosti sluchové ztráty se ve speciální pedagogice používají termíny ***nedoslýchavost a hluchota***.

„Nedoslýchavost se může pohybovat od minimálních ztrát sluchu, kdy si okolí nemusí zhoršeného stavu sluchu vůbec všimnout, přes střední nedoslýchavost, která již představuje určité omezení sluchových vjemů zejména v nevyhovujících akustických podmínkách, až po těžkou nedoslýchavost. Hluchota představuje nejtěžší stupeň sluchové poruchy, znemožňuje vnímání mluvené řeči i její přirozený vývoj - jedinec je zcela odkázán na vizuální způsob příjmu informací“ (24, s. 177).

3.1.1.6 Žák s poruchami chování

Pojmem poruchy chování jsou označovány negativní odchylky v chování od normy. Můžeme se setkat s několika klasifikacemi poruch chování. V psychologii se dělí poruchy chování na ***agresivní a neagresivní***. Ve speciální pedagogice se dělí poruchy chování nejčastěji podle stupně společenské závažnosti na ***disociální, asociální a antisociální*** poruchy chování.

- ***Disociální chování*** je charakteristické pro určité věkové období, nevzniká patologicky, neškodí okolí a nejčastěji je na hranici normy.
- ***Asociální chování*** zapříčiňuje jen destrukci osobnosti postiženého – škodí sám sobě. Dochází k vyčlenění jedince ze svého prostředí.
- ***Antisociální chování*** narušuje všechny morální, sociální a právní normy. Toto chování poškozují okolí.

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí dělí poruchy chování na:

- ***poruchy chování ve vztahu k rodině***;
- ***nesocializovaná porucha chování***, při níž se dítě dopouští přestupků samo;
- ***socializovaná porucha chování*** se uskutečňuje ve skupinách vrstevníků;
- ***porucha opozičního vzdoru*** projevující se negativistickým, vzdorovitým nebo neposlušným chováním vůči autoritě (25, s. 16, 17).

Poruchy chování lze dělit také podle věku na *dětskou delikvenci*, *juvenilní delikvenci*, což je porucha chování u mladistvých (15-18 let), a *kriminalitu dospělých*.

Pro upřesnění této problematiky uvádíme konkrétní projevy problémového chování:

- dětská neposlušnost a nekázeň, kdy dítě neplní pokyny a nerespektuje normy;
- negativismus, který se projevuje v úmyslně protikladné činnosti k očekávání jiných;
- vzdorovitost, jinými slovy odpor k autoritě a výchovnému snažení;
- lež ve smyslu vědomé a záměrně zkreslované skutečnosti;
- záškoláctví neboli útěk ze školní výuky nebo nedostavení se do školy bez patřičné omluvy;
- patologické závislosti, závislost na alkoholu, tabakismus a závislost na hracích automatech;
- sebevražda, kterou chápeme různě motivované úmyslné usmrcení sebe sama;
- krádež, jinými slovy záměrné odcizení čehokoli;
- šikana, kterou Vágnerová popisuje jako násilně ponižující chování jednotlivce či skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit (21, s. 204-220).

3.1.1.7 Žák s mentální retardací

Valenta, Müller definují mentální retardaci jako: „vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií (26, s. 21).“

Hodnotit MR lze podle různých kritérií, např. podle etiologie (příčin), klinických symptomů, podle hloubky postižení a dalších kritérií. I když k diagnostice MR nestačí pouze stanovení inteligenčního kvocientu (pod 70 IQ), nejčastěji užívané kritérium hodnocení MR (dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí) vychází právě z psychologické diagnostiky inteligence (26, s. 21,22).

Rozlišení jednotlivých stupňů MR podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí:

o **lehká MR** (50-69 IQ)

U dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let. Jedinec má obtíže ve výuce, avšak mnoho dospělých je schopno práce a udržení sociálních vztahů.

- **střední MR** (35-49 IQ)

U dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let. Vývojové opožďení v dětství je zřetelné, ale mnozí se dokáží vyvinout k určité soběstačnosti a nezávislosti. K výkonu práce je nutný různý stupeň podpory.

- **těžká MR** (20-34 IQ)

U dospělých odpovídá mentálnímu věku 3-6 let. Jedinci potřebují trvalou podporu.

- **hluboká MR** (do 20 IQ)

U dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky. Jedinci jsou nesamostatní a potřebují pomoc při pohybu, komunikaci a hygieně (21, s. 225).

3.2 Školní věk a jeho specifika

Termín školní věk označuje v publikacích vývojové psychologie období zhruba od šesti let do jedenácti let. Nebo se také můžeme setkat s označením mladší školní věk. Avšak pro potřeby této diplomové práce označuje termín školní věk období, kdy dítě dochází do školy, to je od šesti, sedmi let do patnácti let. Vymezíme-li toto období terminologií vývojové psychologie, hovoříme o **školním věku** (nebo také o mladším školním věku) a o **období dospívání** (tj. podle Vágnerové adolescence, kterou rozlišuje na ranou adolescenci a pozdní adolescenci, nebo podle Binarové prepuberta, puberta a adolescence).

Vágnerová dělí školní věk (neboli období základní školy) na tři fáze:

- **Raný školní věk**, kdy dítě v 6, 7 letech nastupuje do základní školy, do 8-9 let. Tam se mění jeho sociální postavení a dochází také k různým vývojovým změnám.
- **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do nástupu na druhý stupeň základní školy. Což bývá v 11, 12 letech.
- **Starší školní věk** zahrnuje docházku na druhý stupeň základní školy, až do ukončení povinné školní docházky v 15 letech. V tomto období hovoříme o dospívání, neboli pubescenci, či rané adolescenci (29, s. 237).

3.2.1 Školní věk

Vstup do školy je důležitým mezníkem v životě člověka, mění se jak jeho dosavadní způsob života, tak jeho sociální vztahy. Dítě má najednou definované povinnosti (školní povinnosti), a jsou na něj kladeny postupně se zvyšující požadavky. Dítě přijalo novou sociální roli a status, tj. roli a status žáka. Se školní docházkou souvisí i nové vztahy, zejména k učiteli a ke spolužákům. Učitelé jsou zpočátku pro dítě velkou autoritou, která se však postupem času mění. Se spolužáky, vrstevníky dítě vytváří přátelské, kamarádské vztahy, ale může se také objevit antipatie, agrese a soupeření se spolužáky (28, s. 229, 230).

Nebudeme zde vyjmenovávat všechny tělesné a psychické změny spojené s tímto obdobím, ale zaměříme se na vývoj osobnosti a sebepojetí. „Pro rozvoj dětského sebepojetí je důležité, kým se cítí dítě být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti“ (29, s. 305). To ovlivňuje jak jednání tak i to, kam bude dítě směřovat, o co se snažit. Sebepečení dítěte vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Všechno závisí na úrovni emoční zralosti a způsobu uvažování dítěte. Z toho důvodu bývá dětské hodnocení na počátku školního věku nepřesné (29, s. 305-307).

„Významným prostředníkem potvrzení vlastní hodnoty je výkon, v tomto smyslu se stává součástí sebepojetí“ (29, s. 306). Ve školním období jsou děti k sobě kritičtější než v předškolním věku a jejich sebehodnocení je negativnější (29, s. 309). Ale pochvalou za píli a snaživost se jejich sebehodnocení zlepšuje a stává se pozitivnější (28, s. 230).

3.2.2 Dospívání

Dospívání, označováno také jako puberta a raná adolescence, je obdobím pohlavního dospívání a začleňování osobnosti do společnosti. Právě somatické změny – pohlavní dospívání, ohraničuje pubertu. U dívek se mluví o pubertě objeví-li se první menstruace, u chlapců první noční poluce, a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Vymezíme-li toto období věkově, jedná se o období kolem 13 roku až do 15 let.

Vlastní pubertě předchází prepuberta, která se vyznačuje prvními náznaky pohlavního dospívání (od 11 do 13-14 let) (28, s. 232, 233).

„V pubertě probíhají podstatné biologické změny – růst postavy, ale také změna proporcí, jejich přiblížení tvarům těla dospělých mužů a žen; sekundární pohlavní znaky

a funkce pohlavních orgánů; zvýšená neurohumorální³ labilita atd. Dospívající jsou zvýšeně labilní, náladoví, snadno unavení a podráždění“ (28, s. 233).

V dospívání se vytváří nové pojetí vlastní identity, kdy se snaží být tím, kým by chtěl být. Opět zde hraje důležitou roli dosažená úroveň kognitivních schopností a emoční zralost. S tím souvisí úsilí dospívajícího o hlubší sebepoznání a přesnější vymezení sebe sama (29, s. 308).

³ Termín neurohumorální je složením dvou slov, jež značí neuro – nerv, nervový a humorální – ve smyslu řízení a udržování funkční jednoty a životních procesů organismu produkty žláz s vnitřní sekrecí, enzymy aj. (33, s. 315, 553).

4 Rodina

Rodinu lze vymezit jako malou skupinu lidí, která vznikla manželstvím (podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb.) a umožňuje soužití manželů, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými, ale také utváření vztahů mezi rodinou a společností. Můžeme se ale setkat s různými vymezeními.

Podle počtu generací rozlišujeme **rodinu základní (nukleární, jadernou)**, kterou tvoří otec matka a dítě, popřípadě děti a **rodinu rozšířenou (velkou)**, do které se zahrnují další příbuzní, jako jsou prarodiče, tety, strýčci a další.

Často se setkáváme i s pojmy úplná a neúplná rodina. Přičemž **úplná rodina** zahrnuje oba rodiče a nejméně jedno dítě a **rodina neúplná** postrádá jednoho z rodičů. Rodina, ve které jedinec vyrůstá, nazýváme **rodinou orientační**, a rodina, kterou si sám založí, vytvoří, se označuje jako rodina **prokreační** (11, s 88).

4.1 Funkce rodiny

Zkoumání funkcí rodiny je stěžejním tématem sociologie rodiny. Funkce rodiny jsou sociologií rodiny chápány jako úkoly, které rodina plní nejen vůči svým členům, ale také vůči společnosti. Provázanost rodiny se společností je natolik velká, že je složité uvažovat o nich izolovaně. Protože neustále se měnící a vyvíjející se podmínky života společnosti jsou také podmínkami pro život rodiny (11, s. 88).

Také nároky a požadavky na rodinu ve společnosti stále vzrůstají, tak důsledkem velkých nároků současné společnosti je mnohdy nedostatečné plnění těchto funkcí. Přesto, že současná doba posílila význam rodiny. Tento význam spočívá v poskytování útočiště před veřejným světem.

Když hovoříme o **funkční rodině**, znamená to, že přiměřeně plní všechny své funkce. **Dysfunkční rodina** neplní dostatečně některé funkce, ale život rodiny nemusí být nijak zásadně ohrožen. A **rodina afunkční** své základní funkce nezvládá a je tak zásadně narušován i socializační vývoj dítěte (34, s.80).

Základní funkce rodiny jsou:

- **Biologicko - reprodukční**

Tato funkce je důležitá nejen pro jedince ale i pro společnost. Rození dětí se tak stává významným faktorem, protože bez dětí není ani rodiny. Bohužel v posledních letech byl zaznamenán úbytek dětí a to nejčastěji z důvodů profesního růstu rodičů a nižších příjmů rodin. Ženy se také stávají matkami, oproti dřívější době, v pozdějším věku.

- **Sociálně - ekonomická**

Nebo také označována jako hospodářská funkce rodiny. Všichni členové rodiny jsou zapojeni do výrobní i nevýrobní sféry státu. Ať již v rámci výkonu určitého povolání nebo jako spotřebitelé.

- **Socializačně - výchovná**

Základem této funkce je výchova dítěte a jeho příprava na vstup do praktického života. Rodina jako první sociální skupina, se kterou přijde dítě do styku, ho učí přizpůsobovat se životu a osvojovat si základní návyky a způsoby společnosti.

- **Ochranná (zaopatřovací, pečovatelská)**

Ochranná funkce spočívá v zajišťování životních potřeb jako jsou biologické, hygienické a zdravotní potřeby všech členů rodiny. Z části tuto funkci přejímá stát, ale už v menším rozsahu než tomu bylo dříve (např. důchodové, nemocenské pojištění, domovy důchodců, apod.).

- **Odpočinku a regenerace tělesných a duševních sil**

Rodiny by neměly zapomínat na rekreaci, zábavu a na to, jak vyplňují svůj volný čas a kolik času tráví členové rodiny společně.

- **Emocionální**

Jak již název napovídá, jde o nezastupitelnou citovou složku. Rodina má vytvářet citové zázemí všem členům rodiny, aby zažívali pocity lásky, bezpečí a jistoty. Neplní-li rodina tuto funkci, odráží se to na psychice dítěte – hovoříme o citově deprivovaných nebo i týraných dětech (34, s. 80-83).

4.2 Rodina dítěte s handicapem

Určujícím faktorem rodin s dítětem s handicapem je, zda-li se dítě s handicapem již narodilo nebo jej získalo v průběhu života. Ukazuje se, že rodiny s handicapovanými dětmi

jsou vystaveny většímu výchovnému zatížení než rodiny s nepostiženými dětmi, i když je patrné, že se zatížení v průběhu vývoje kvalitativně mění.

Byly zpracovány studie, jak narození dítěte s postižením rodina prožívá. Každý z členů rodiny se vyrovnává se situací individuálně, přesto většina rodičů prochází postupně řadou emočních reakcí. Je logické, že první sdělení diagnózy vyvolává u rodičů šok, smutek a úzkost. Následuje snaha „utéct“ ze situace, kdy chtějí fakt, že je jejich dítě postižené, popřít. Agresivní pocity jsou velmi časté a také se často vztahují k druhým lidem, kdy rodiče hledají „viníka“ jejich neštěstí. Obviňování je zcela přirozenou reakcí. V tomto období je důležitá pomoc rodičům, aby se přenesli přes tuto krizovou situaci a neuzavírali se do sebe. Následuje stadium rovnováhy, kdy dochází ke snižování úzkosti a deprese a současně se rodiče pokoušejí o racionální pohled na situaci. Posledním stadiem je stadium reorganizace. Rodiče již přijali svoji situaci a přijímají dítě takové, jaké je. Snaží se hledat optimální cesty do budoucna. Posledního stadia však nedosáhnou všichni rodiče (23, s. 39-41).

Jedním z důležitých mezníků v životě rodiny dítěte s handicapem je bezpochyby vstup do školy. Je to další nová psychická zátěž pro celou rodinu. Vstupem do odpovídajícího vzdělávacího zařízení (mezi 6. až 8. rokem) se dostává dítě s handicapem do společnosti cizích lidí, a to nejen ve škole, ale i v dopravních prostředcích nebo cestou do školy. Strach, uzavření se a nejistota dítěte s handicapem může vzejít z toho, jak jej okolí přijímá. Rodiče by tak měli svému dítěti s handicapem pomoci nalézt cestu ke komunikaci s okolím a vypěstovat v něm určitou formu asertivity.

Dalším důležitým mezníkem je období dospívání (mezi 14. až 16. rokem), kdy musí rodiče čelit další psychické zátěži, kdy se střetávají s obavou o budoucnost svých dětí a s přehnanými nadějemi o reálných možnostech profesního uplatnění dítěte (23, s. 43, 44).

„Rodiče jsou ti, kteří poskytují svým dětem maximální množství informací a příležitostí, často však zapomínají, že děti ke svému rozvoji potřebují volnost, tvořivost“ (23, s. 45).

4.2.1 Sourozenci dítěte s handicapem

Stejně tak, jak je dítě s handicapem zátěž pro rodiče, je zátěží i pro sourozence. U sourozenců mají důležitou roli jejich vzájemné proměnné, což je věk, pořadí narození a věkový rozdíl. Tím, že se narodí mladší sourozenec, se může u dítěte probudit zloba, žárlivost, ale také zklamání ve vztahu k matce, protože narozením sourozence už není

jediným předmětem lásky. Sourozenecké vztahy dítě ovlivňují a nutí jej přizpůsobit se společenským požadavkům. Zdravý sourozenec postupně zvládá sourozenecký vztah a ne zřídka přijímá ochrannou roli, kdy postiženého sourozence ochraňuje a podporuje ho.

Problém nastává v situaci, když se veškerá pozornost rodičů soustřeďuje na dítě s handicapem nebo naopak na zdravé dítě. V obou případech bývají kladeny na zdravé sourozence nepřiměřené požadavky, které nezvládají. Proto je nesmírně nutné přiměřeně dělit čas a pozornost každému dítěti zvlášť. Nezatěžovat zdravého sourozence ještě víc, i když je jasné, že se od nich očekává a požaduje rozsáhlejší pomoc. Toto zatížení by mohlo vést k emocionálnímu zatížení vztahu k rodičům a k postiženému sourozenci, které může mít nepříjemné následky pro celý život (23, s. 42, 43).

4.3 Vliv rodiny na utváření hodnotového systému dítěte

Hodnoty se tvoří interakcí jedince a okolního světa, jak už jsme uváděli výše, proto právě rodina jako primární sociální skupina nabízí dítěti celou škálu podnětů a situací k formování jeho jednotlivých hodnot. Rodina by měla využívat životních situací v rodině ve prospěch rozvoje jednotlivých hodnot u svého dítěte.

Životní situace v rodině se odvíjejí od životního stylu rodičů, od způsobu jejich vzájemné komunikace a řešení problémů, pracovního vytížení rodičů a podobně. Toto vše se odráží ve výchovném stylu rodičů a v tom, jak působí na dítě. S tím také souvisí i důležitost rodičovské autority (22, s. 147, 148).

„Životní a výchovný styl rodičů může společensky žádoucí hodnoty rozvíjet i brzdit, protože působí na psychiku dítěte. Může u dítěte vyvolávat strach se projevit nebo naopak vytvářet podnětné situace akcentující zvědavost dítěte“ (22, s. 148).

Je obecně známé, že nestačí o hodnotách pouze mluvit, ale mnohem účelnější je, aby je dítě vidělo v praxi, vycítilo a zažilo. Proto je také tak žádoucí již zmiňovaná autorita rodičů, aby děti znaly své hranice.

Formativní výchovné působení rodičů a jejich vědomé výchovné úsilí může být realizováno již v útlém věku a to prostřednictvím hry. Právě prostřednictvím hry se mohou děti seznámit nenásilnou formou získávání zkušeností, dovedností a poznatků s žádoucími hodnotami. Hry jsou většinou provázeny kladnými emocemi a podílejí se na utváření charakterových a volných vlastností. Je proto chybou, když rodiče nevěnují hře svých dětí pozornost, protože si nemusí v některých situacích děti vědět rady, nebo si hrají

stereotypně, nebo jim naopak rodiče věnují nadměrnou pozornost. V tomto případě se dítě dostává do role pasivního diváka. Také není dobré zahrnovat děti velkým množstvím hraček, protože si jich pak neváží, přebíhají od jedné hračky ke druhé, nudí se a hračky rozbíjejí. Nejlepší pro rozvoj dítěte je optimální zapojení rodičů do hry.

V dnešní době již existuje na našem trhu literatury poměrně mnoho publikací, které nabízejí nejrůznější hry pro rodiče s dětmi. Tyto hry rozvíjejí pozitivní vlastnosti dětí, sociální dovednosti a hodnoty (22, s. 147-155).

4.4 Vliv rodiny na utváření sebepojetí dítěte

Díky klíčové roli rodiny v životě dítěte vůbec, má rodina také klíčovou roli v utváření vztahu k sobě samému. Dítě si v rodině ověřuje to, co je považováno za žádoucí a co za nežádoucí. To se posléze děje i v kontaktu s druhými lidmi.

Vliv rodiny je zde značný, protože pokud dítě zažívá akceptaci ze strany rodičů a zvnitřní si normy a postoje rodičů, projeví se to i v jeho sebepojetí. Na tvorbě sebepojetí se nemalou měrou podílí také sourozenci dítěte. Přesněji řečeno to, jak se rodiče chovají k sourozencům dítěte a k dítěti samotnému. Pokud je mezi sourozenci jedno dítě nepřiměřeně vyzdvižováno a druhé je opomíjeno, vede to k negativním důsledkům v celkovém vývoji osobnosti a tudíž se to odrazí i v sebepojetí dítěte. Tato neadekvátní výchova může vést k pocitům méněcennosti (40, s. 41-42).

5 Škola

Škola je významnou institucí v životě člověka. Už dítě nemá za autoritu pouze rodiče ale už i učitele. Nástup do školy tak ovlivní další rozvoj dítěte. Jak po stránce hodnotové tak po stránce vnímání sebe samého – sebehodnocení (40, s 51,52).

„Ve škole má značný význam pro žáka pozitivní start, výsledky práce a klasifikace, vztah žáka a učitele, zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků a v neposlední řadě zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou“ (40, s. 52).

Žáci se zdravotním postižením jsou vzděláváni v České republice podle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy číslo 73 z roku 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Toto vzdělávání se může uskutečňovat několika formami. První z nich je forma **individuální integrace** (35), kdy je dítě s postižením zařazeno do běžné třídy základní školy, nebo do školy určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. V případě základní školy, to pro dítě s postižením znamená plné začlenění do přirozeného sociálního prostředí zdravých žáků (do majoritní společnosti) (21, s. 39).

Druhou formou vzdělávání žáků s postižením je **skupinová integrace** (35), která se uskutečňuje především ve speciálních třídách či skupinách základní školy (21, s. 39), nebo ve speciálních třídách ve speciálních školách určených pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (35).

Vzdělávání žáků s handicapem se však v České republice nejčastěji uskutečňuje ve školách, samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, nebo-li ve **speciálních školách** (35).

Speciální základní školy jsou zřizovány podle druhu postižení, aby byla žákům se zdravotním postižením poskytnuta výchova a vzdělávání přiměřeně jejich postižení (24, s. 99).

Rozeznáváme následující **typy speciálních škol**:

- základní škola pro zrakově postižené,
- základní škola pro sluchově postižené,
- základní škola pro hluchoslepé,
- základní škola pro tělesně postižené,
- základní škola logopedická,

- základní škola praktická,
- základní škola speciální⁴,
- základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení,
- základní škola při zdravotnickém zařízení (35).

5.1 Učitel

Učitelem se rozumí člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Ve výchovném procesu je rozhodující složkou (37, s. 164). Zároveň je aktivním prvkem systému výuky nejen ve vztahu k žákovi, ale také k zprostředkovanému obsahu a k didaktickým prostředkům (39, s. 30).

Podle Maňáka (39, s. 31) je učitel chápán v tradičním pojetí výuky (tzv. herbartovské koncepce) jako činitel transportující učivo žákům. Žák má za úkol si toto učivo pamětně osvojit a použít. Přestože byla tato koncepce již překonána, stále má ve školách významné postavení. Také dřívější postavení učitele jako neomylné autority se změnilo v důsledku názorových a postojevých změn ve společnosti. Právě tradiční hierarchizace lidské společnosti je již pocíťována jako přežitek, a to především mladou generací (15, s. 13).

„Společnost (ale především žák) od učitele dnes žádá, aby respektoval její (jeho) zájmy a pomáhal rozvíjet žákovy schopnosti, aby převzal roli stimulátora, koordinátora, organizátora a konzultanta (poradce). Místo informování, vysvětlování, poučování a zkoušení budou muset v jeho činnosti dominovat aktivity stimulační, motivační, organizační, koordinační, poradenské i servisní, jimiž bude vycházet vstříc aktuálním potřebám svých žáků“ (15, s. 13).

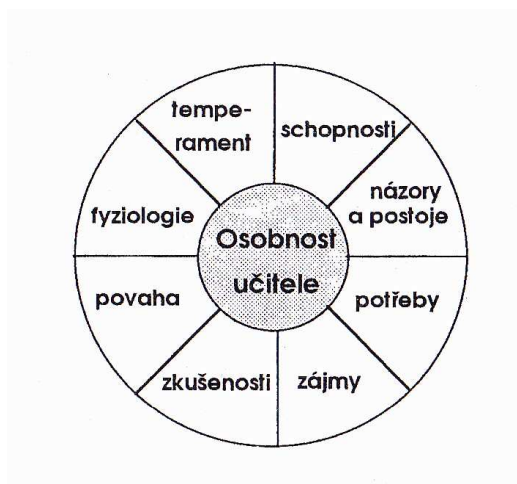
Základem úspěchu veškeré výchovné práce je učitelova osobnost (15, s. 13), protože žáky ovlivňuje celou svou osobností a také svými postoji (37, s. 168).

Proto jsou u učitele důležité takové aspekty jako je široká orientace, znalost praxe i lidí, všeobecný ekonomický, sociální, politický a kulturní rozhled, aby mohl lépe chápat vzniklé jevy a zaujímat k nim stanoviska. Samozřejmostí by mělo být zvládnutí předmětů své aprobeace s teorií jejich vyučování a to na úrovni nejnovějších poznatků vědy a výzkumu, což musí být podpořeno stálým doplňováním a obnovováním získaných

⁴ Základní škola speciální je určena pro jedince s mentálním postižením převážně na úrovni středně těžkého mentálního postižení, ale také pro jedince s mentálním postižením na úrovni dolního pásma lehkého stupně mentálního postižení (36, s. 223).

vědomostí. To vše by mělo být doplněno pedagogicko-psychologickým vzděláním v teorii ale i praxi (37, s. 169).

Osobnost učitele je utvářena a formována několika proměnnými jako integrovaný souhrn všech biofyzických a psychických komponent, jež nám zachycuje následující schéma (15, s. 15).



Obr. č. 2 (15, s. 15):

„Kvalita učitelovy práce, jak bylo zjištěno mnoha badateli, nezávisí ani tak na věku, délce praxe, pohlaví, předmětech, které učitel vyučuje, ale především na jeho motivovanosti k profesi, předmětové a pedagogické odbornosti, morální vyspělosti, sociální a osobnostní zralosti“ (37, s. 187).

5.1.1 Třídní učitel

Třídní učitel je jmenován ředitelem a vyznačuje se vykonáváním celé řady činností, jež lze seskupit do tří základních skupin.

První skupinou jsou **diagnostické činnosti**, díky nimž se učitel snaží lépe a důkladněji než ostatní učitelé poznat žáky své třídy. Poznat je například z hlediska sociálních vztahů, jako je postavení ve třídě apod., z hlediska vztahů v rodinném prostředí a dále například z hlediska jejich motivace, jejich sebehodnocení, osobních zájmů a dalších. To vše zjišťuje třídní učitel pozorováním, ať už v nahodilých či pedagogicky připravených situacích, dotazníky, anketami, rozhovory nejen s ostatními vyučujícími ale také s rodiči apod.

Administrativní činnosti, jako druhá skupina činností, spočívá především v úplnosti a správnosti zápisů v třídních knihách, ve vypisování vysvědčení, ve vedení a organizování třídních a jiných schůzek, ale také spočívá v dalších podobných činnostech.

Poslední skupinou jsou **informační činnosti**, které, jak už název napovídá, spočívají v podávání informací rodičům, ostatním pedagogům, třídě a dalším (42, s. 26, 27).

5.1.2 Interakce učitele a žáka

Učitel je v životě dítěte novou autoritou, která je pro dítě na začátku školní docházky cizí a nemá pro dítě takový osobní význam jako rodiče. Oproti rodičům je učitel ve vztahu k dítěti více neutrální. Dítě však zpočátku potřebuje navázat vztah citový, aby tak posílilo pocit jistoty a bezpečí v cizím prostředí. Ve středním školním věku už nejde o emocionální vztah, protože dítě takovou podporu nepotřebuje. Vztah učitele a žáka je pak dán respektováním sociálních norem, které učitel zastává. V tomto věku je pro žáky důležitější fakt, zda učitelovy nároky odpovídají stanoveným pravidlům (40, s. 57, 58), protože jsou značné rozdíly v interakci⁵ žáka s různými učiteli, ale i v interakci jednoho učitele s různými žáky, a to děti velmi citlivě vnímají (28, s. 269).

⁵ Interakcí se rozumí vzájemné působení dvou a více činitelů (33, s. 356).

6 Vrstevnícká skupina

„Pojem vrstevnícká skupina znamená, že její členové jsou v přibližně stejném věku, narodili se za podobných historických podmínek, jejich vývoj, ať již biologický, psychologický, nebo sociální a kulturní, probíhá za přibližně stejných okolností“ (40, s. 63).

Vrstevnícké skupiny jsou přirozenou formou života dětí i mládeže. Jedná se zejména o první neformální skupiny. Důležitá je zde věková a názorová blízkost jedinců. Vrstevnícké skupiny se vyznačují nejen bezprostředními kontakty ale i silným pocitem příslušnosti ke skupině (34, s. 88).

Podle Krause (34, s. 88) se skutečné vrstevnícké skupiny objevují a začínají fungovat z velké části až v průběhu školní docházky. Prvotní vrstevnícké skupiny jsou nestálé s nízkým stupněm soudržnosti a brzy se rozpadají. Skupiny v období kolem 8.-10. roku věku mají již poměrně pevnou vnitřní vazbu, vlastní systém hodnot, norem a sociální kontroly se stanovenými sankcemi. V těchto skupinách je patrný silný pocit solidarity a příslušnosti ke skupině.

Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za nejvýznamnější potřebu školního věku. Stejně tak potřebují být děti středního školního věku touto vrstevníckou skupinou akceptovány. S tím souvisí i potřeba prosadit se a získat ve skupině přijatelnou pozici. Pokud není dítě ve skupině akceptováno nebo se neprosadí, mohou se u dítěte projevat různé patologické jevy, ale o nich se zmiňovat nebudeme, protože to není naším záměrem (40, s. 64).

S věkem prudce narůstá význam vrstevníckých vztahů, obzvláště po jedenáctém roce věku a to převážně z důvodu sounáležitosti obdobného „údělu“. V tomto věku dochází k odcizení od rodiny z důvodu nepochopení a konfliktů. Dochází k jejich izolovanosti, samotě, kterou pubescenti těžce nesou, proto narůstá význam důvěrného kamarádství a nejednou je vliv vrstevníků větší než vliv rodičů (47, s. 212). Toto dokazují i Krausovy výzkumy o zvyšování vlivu vrstevníckých skupin nad vlivem rodiny. Vliv učitele či vychovatele na žáka je podle jeho výzkumů minimální (34, s. 89).

7 Zkoumání hodnot a sebepojetí

7.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit a zmapovat subjektivní význam pojmů týkajících se života, rodiny a školy žáků s handicapem (konkrétně s mentálním postižením, zrakovým postižením a sluchovým postižením), a zároveň zjistit, který z těchto pojmů má pro tyto žáky největší hodnotu.

7.2 Výzkumné problémy a hypotézy

Hodnocení, jakožto psychická funkce člověka, je velmi důležitou součástí života nejen jedinců „zdravých“ bez postižení, ale stejně tak jedinců s handicapem. Hodnoty, které každý z nás zastává, působí na celkovou osobnost a také na naši činnost. Stejně tak na nás působí sebepojetí, to jak se vnímáme, jakou máme o sobě představu. Sebepečení, zahrnující další důležité složky jako sebehodnocení, sebedůvěru, sebeúctu, sebevědomí, sebereflexi a sebelásku, je velice složitý proces.

Někdo by mohl namítnout, že pojmy hodnoty a sebepojetí spolu přímo nikterak nesouvisí. Opak je ale pravdou. Sebepečení je de facto souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém. V životě člověk hodnotí sebe nebo něco jiného často aniž by si to uvědomoval. Všechny tyto faktory hodnocení a sebepojetí se prolínají, spolupůsobí a spoluutváří osobnost člověka.

Hodnoty stejně jako sebepojetí se utváří v interakci se sociálním prostředím. U žáků školního věku to je nejčastěji rodina, škola a s ní spojení učitelé a v neposlední řadě významná vrstevnická skupina – kamarádi. Tyto tři skupiny mají na žáky největší vliv, tudíž i vliv na jejich preferenci hodnot a vnímání sebe sama.

Přestože je v poslední době zvýšený zájem o výzkum hodnot (22) a sebepojetí (32), většinou se tak děje u intaktních žáků (tedy žáků bez handicapu), proto je naším záměrem zmapovat tyto oblasti u žáků s handicapem.

Naším záměrem je odpovědět na následující otázky:

- Posuzují žáci s postižením jako důležitější hodnotu škola nebo hodnotu rodina?

- Vnímají pozitivněji rodinu dívky s mentálním postižením nebo chlapci s mentálním postižením?
- Jsou kamarádi vnímáni žáky s postižením více pozitivně než učitelé?
- Žáci s jakým postižením (srovnáváme žáky se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením) vnímají učitele pozitivněji?

Najít odpovědi na otázky týkající se tak rozsáhlých témat jako jsou hodnoty a sebepojetí je značně nesnadné, proto jsme vybrali metodu sémantického diferenciálu, který se k našemu účelu nejvíce hodil.

Jako odpovědi na výzkumné problémy jsme formulovali následující **hypotézy**:

H1: Žáci s postižením subjektivně považují pojem rodina za důležitější než pojem škola a mají jej spojený s menším výdejem energie.

H2: Chlapci s mentálním postižením vnímají rodinu pozitivněji než dívky s mentálním postižením.

H3: Žáci s postižením vnímají pojem kamarádi jako lépe hodnocený a méně náročný pojem než pojem učitel.

H4: Žáci s mentálním postižením vnímají učitele jako vyšší autoritu než žáci se zrakovým a sluchovým postižením.

7.3 Popis výzkumného vzorku a místa šetření

Jak jsme se již zmínili v průběhu diplomové práce, výzkum byl realizován u žáků druhého stupně s handicapem – konkrétně u žáků s mentálním postižením, zrakovým postižením a sluchovým postižením.

K výzkumu bylo využito možnosti rozdat dotazníky sémantického diferenciálu ve speciálních školách pro žáky s mentálním, zrakovým a sluchovým postižením.

První z oslovených škol byla **Základní škola v Bystřici nad Pernštejnem**, kde byl dotazník rozdán na celém druhém stupni základní školy praktické (celkový počet dotazníků zde byl 15).

Paralelně se Základní školou v Bystřici nad Pernštejnem byla oslovena **Základní škola Turkmenská ve Vsetíně**, kde byl dotazník vyplňován opět na druhém stupni základní školy praktické (vráceno bylo 33 dotazníků).

Celkem bylo vyplněno 49 dotazníků žáky s mentálním postižením. Z toho bylo 18 dívek a 31 chlapců.

Dalšími oslovenými školami byly **Základní škola pro sluchově postižené v Olomouci** (kde bylo vyplněno 19 dotazníků žáky druhého stupně), a **Základní škola profesora V. Vejdovského v Litovli** pro zrakově postižené (dotazníky vyplnilo 22 žáků). Poslední 4 dotazníky vyplnili žáci deváté třídy **Základní školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí**.

Celkový počet respondentů byl 94.

7.4 Metody šetření

Našemu výzkumnému záměru se jevila jako nejlepší metoda sémantického diferenciálu.

Metoda sémantického diferenciálu spadá do oblasti psychosémantických⁶ metod. Tyto metody umožňují proniknout do individuálního světa zkoumané (posuzované) osoby a získat tak o této osobě vysoce individuální informace (43, s. 290).

„Tato zajímavá metoda umožňuje měřit individuální psychologické významy určitých objektů (obyčejně pojmů) u jednotlivých osob. Je známou skutečností, že **posuzuje-li jeden objekt více posuzovatelů, každý z nich jej „vidí“ poněkud (někdy dokonce velmi) odlišně**. Vedle společného kulturního významu má totiž každý pojem ještě další, vedlejší významy, které charakterizují jednotlivé posuzovatele“ (44, s. 221).

Autorem této metody byl americký profesor C. Osgood, který ji vytvořil v roce 1957, aby mohly být měřeny vedlejší, psychologické významy pojmů (44, s.221). Osgood při tvorbě sémantického diferenciálu vycházel z předpokladu, že určitý pojem pro jedince představuje nejen zjevný **denotativní**⁷ význam, ale také další **konotativní**⁸ významy.

⁶ **Psychosémantické metody** jsou takové, které se zabývají významovou stránkou jazykových jednotek (33, s. 720). Termín psychosémantika zavedl Ch. Perfetti (1972), který označuje oblast rekonstrukce individuálních významů, které umožňují proniknout do individuálního vnitřního světa jedince (43, s. 290).

⁷ Denotací je označován vztah jazykové jednotky k předmětu, který je touto jazykovou jednotkou (jménem) označen (33, s. 161). „**Denotace** (doslovně hlavní význam) je odvozena od latinského slova *denotatio*, které znamená *vyznačování, ukázání* (46, s. 9).“

Podle něj lze vyjádřit hodnotový význam každého pojmu jako bod v tzv. **sémantickém prostoru** (45, s. 148), nebo-li v trojdimenzionálním prostoru (44, s. 221).

V této metodě se měří individuální významy pojmů pomocí určitého počtu posuzovacích škál (nejčastěji sedmibodových) (44, s. 221), které jsou sestaveny z bipolárních pojmů vystihujících posuzovaný pojem (43, s. 294). „Respondenti zaznamenávají svoje mínění o posuzovaných objektech výběrem určitého bodu na těchto škálách“ (44, s. 221). Je-li posuzováno více pojmů, je žádoucí, aby byl každý pojem posuzován na zvláštním listu (45, s. 149).

Výsledky posuzovaných pojmů jsou **zpracovány faktorovou analýzou**, která poukázala na významné faktory, z nichž tři jsou nejvýznamnější. Jedná se o **faktor hodnocení** (45, s. 148) – evoluto, označován jako E (43, s. 294), který můžeme interpretovat jako dobro či zlo pojmu (44, s. 221). Dále je to **faktor potence** (45, s. 148) – potence, označováno jako P (43, s. 294), který lze interpretovat jako sílu určitého pojmu (43, s. 221). Posledním faktorem je **faktor aktivity** (45, s. 148) – aktivity, označováno písmenem A (43, s. 294), jenž „popisuje“ vztah pojmu k pohybu a změnám (44, s. 221).

Pro využití v pedagogické (edukační) oblasti je vhodný dvoufaktorový **sémantický diferenciál**, kde jsou pojmy posuzovány z hlediska **faktoru hodnocení a faktoru energie** (44, s. 227).

7.4.1 Dvoufaktorový **sémantický diferenciál**

Proč jsme si vybrali dvoufaktorový **sémantický diferenciál** a ne klasickou Osgoodovou analýzu tří faktorů? Faktorová analýza do tří faktorů je dle Chrásky (44, s. 227) příliš detailní a nepřináší o moc víc informací než dvoufaktorová analýza a také zde hrozí větší nebezpečí chybné interpretace. Našemu záměru tedy lépe poslouží **sémantický diferenciál**, ve kterém jsou objekty posuzovány z hlediska dvou faktorů – **faktoru hodnocení a faktoru energie** (viz výše).

Faktor hodnocení vyjadřuje, jak moc je posuzovaný pojem vnímán respondenty jako „dobrý“ nebo jako „špatný“ a je shodný s Osgoodovým faktorem hodnocení.

⁸ Konotace je subjektivní vyjádření významu pojmu (43, s. 294), nebo-li jazykový vedlejší význam (33, s. 433). „**Konotace** (doslovně vedlejší význam) jsou naopak subjektivní. Každé námi použité slovo je vedle svého hlavního, stěžejního, denotativního významu nositelem významu jedinečného a neopakovatelného, viditelného jen interní myslí toho, kdo ono slovo vyslovuje (46, s. 9).“

Faktor energie vyjadřuje, do jaké míry je určitý pojem chápán jako „něco“ namáhavého, obtížného nebo se spojuje se změnami či vynaloženou aktivitou. Zároveň vypovídá o tom, co Osgoodův faktor potence a aktivity dohromady (44, s. 227, 228).

Škály sémantického diferenciálu mohou být devítibodové, nejčastěji jsou ale sedmibodové, avšak pro děti je podle Osgooda pravděpodobně nejvhodnější pětibodová škála (48, s. 554).

Vyhodnocování sémantického diferenciálu se provádí nejprve pro každý pojem pomocí jeho průměrného skóre ve všech faktorech, díky nimž si můžeme vytvořit názornou představu pomocí grafického **zobrazení jejich sémantického prostoru**. Pro klasický Osgoodův třífaktorový diferenciál se nejčastěji využívá trojrozměrného prostoru k zobrazení sémantického prostoru. Pro orientaci si můžeme představit imaginárně vykonstruovaný trojrozměrný prostor o třech veličinách, kam pojmy „umístujeme“ na základě respondenty chápaného významu. Někdy lze použít pro grafické znázornění Osgoodova třífaktorového diferenciálu i dvojrozměrné zobrazení sémantického prostoru (kde se nepromítají výsledky ve faktoru aktivity), který se využívá při vyhodnocování dvoufaktorového sémantického diferenciálu (44, s. 222).

Pro určení blízkosti jednotlivých pojmů v sémantickém prostoru se využívá tzv. **lineární distance D**, jejíž výsledky se zapisují do symetrické **D-matice**, díky níž můžeme zjistit, které pojmy si jsou navzájem podobné svým významem, a které si naopak blízké nejsou (44, s. 224).

7.4.2 Konstrukce sémantického diferenciálu

Sémantický diferenciál je složen z určitého počtu škál – bipolárních adjektiv, kterými se respondenti vyjadřují k jednotlivým pojmům. Jednotlivé škály jsou určeny empiricky a měří vždy jen jeden faktor - faktor hodnocení, potence, aktivity (48, s. 549).

Prvním krokem při konstrukci sémantického diferenciálu je **výběr pojmů, slov** či jiných podnětů, které chceme hodnotit a jejichž význam bychom chtěli ve výzkumu sledovat. Musíme zároveň vědět kolik pojmů chceme hodnotit a které považujeme za důležité pro výzkum. Podle Kerlingera musí být pojmy schopny vyvolat různé odpovědi a také velkou variaci (48, s. 550, 551).

Stěžejní pojmy v našem výzkumu se odvíjí od teoretické části. Jedná se o pojmy **JÁ, RODINA, MOJI KAMARÁDI, MOJE ŠKOLA, MOJE UČITELKA**. Další použité pojmy **MOJE UČENÍ, JAKÝ JSEM ŽÁK, MOJE ZNÁMKY** jsme zařadili do

sémantického diferenciálu z toho důvodu, že úzce souvisí a doplňují stěžejní pojmy výzkumu. Posledními vybranými pojmy jsou **DOBRÁ ZÁBAVA, ZDRAVÍ, MOJE BUDOUCNOST a LÁSKA**, které slouží k dotvoření sémantického diferenciálu a k určení vztahu žáků s handicapem k těmto hodnotám.

Vybrané pojmy se nakonec musely poskládat tak, aby se pro žáky „zajímavější“ pojmy promíchaly s „méně zajímavými“ a udržovaly tak zájem dotazovaných osob. Výsledné pořadí pojmů je následující: **JÁ – DOBRÁ ZÁBAVA – RODINA – MOJI KAMARÁDI – ZDRAVÍ – MOJE BUDOUCNOST – MOJE UČENÍ – MOJE ŠKOLA – JAKÝ JSEM ŽÁK – MOJE UČITELKA – MOJE ZNÁMKY – LÁSKA.**

Dalším krokem byl **výběr škál**, neboli párů adjektiv, které slouží k hodnocení již vybraných pojmů. Tyto škály (páry adjektiv) by se měly vybírat podle relevance k určitým faktorům a jiných adjektiv by se mělo užívat jen zřídka. Při užívání dosud nezkoušených, neužívaných adjektiv by se také měla nejprve vymežit jejich faktorová identita (48, s. 552).

U těchto adjektiv bychom měli dbát na jejich reprezentativnost a relevantnost. **Reprezentativností** se myslí, že by měla být zvolena taková adjektiva, která poměrně jednoznačně reprezentují určitou dimenzi sémantického prostoru. **Relevantnost** znamená, že se použitá adjektiva obsahově vztahují k hodnocenému pojmu (48, s. 552, 553).

Při výběru adjektiv jsme se nechali inspirovat již provedenými výzkumy Chrásky, od kterého jsme převzali škály: **dobrý – špatný, příjemný – nepříjemný, krásný – ošklivý, lehký – těžký, mírný – přísný, snadný – obtížný, důležitý – nedůležitý**. Adjektivy **zajímavý – nezajímavý** jsme se nechali inspirovat výzkumem MŠMT ČR, který zjišťoval postoje žáků. Přesné znění adjektiv bylo zajímavé – nudné, ale kvůli snazšímu pochopení žáky (hlavně z řad žáků s mentálním postižením) jsme toto spojení upravili na škálu **zajímavý – nezajímavý**. V následující ukázce našeho sémantického diferenciálu jsou v závorkách vyznačeny faktory – faktor hodnocení jako (h) a faktor energie jako (e).

Aby se dle Chrásky zamezilo stereotypnímu posuzování škál, měla by být zhruba polovina škál prezentována reverzně - vyznačeno hvězdičkou (44, s. 228).

dobrý	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	špatný	(h)
nepříjemný *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	příjemný	(h)
ošklivý *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	krásný	(h)

důležitý	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	nedůležitý	(e)
těžký *	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	lehký	(e)
přísný *	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	mírný	(e)
obtížný *	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	snadný	(e)
zajímavý	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	nezajímavý	(h)

Více pojmů a adjektiv jsme nevybírali, abychom předešli únavě žáků s handicapem a vyhnuli se tak nepravdivému či laxnímu vyplnění sémantického diferenciálu.

Každý pojem byl pro přehlednost posuzován na samostatném listě.

7.4.3 Vyhodnocování sémantického diferenciálu

Sémantický diferenciál poskytuje velké množství dat, která jsme získali z jednotlivých škál pomocí číslování (čísla od 1 do 5) následujícím způsobem:

dobry	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	špatny
	5	4	3	2	1	

Začínáme číslování od pojmu, který je „negativnější“, či předpokládá menší míru energie. Takto přiřadíme ke každé škále určitou numerickou hodnotu. Každý posuzovaný pojem tak má shodný počet číselných vyjádření s počtem škál (46, s. 14, 15), tzn. máme-li v našem výzkumu použito u každého pojmu osm bipolárních škál, získáme osm číselných hodnot pro další vyhodnocování.

Abychom získali názornou představu o tom, jak jednotlivé pojmy chápou a vnímají žáci s handicapem, vytvořili jsme na základě grafického zobrazení jejich dvojrozměrný sémantický prostor z výpočtů průměrů v obou faktorech – tedy pro každý pojem průměr faktoru hodnocení i faktoru energie (44, s. 222).

7.5 Průběh vlastního šetření a zjištěné výsledky

Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 94 žáků s handicapem, přičemž pro samotné zpracování výzkumu byla použita všechna námi získaná data (tzn. že během zpracování výsledků nebyly vyřazeny odpovědi žádného zúčastněného respondenta). U několika položek se však počet získaných dat zmenšil o počet studentů, kteří dané položce nepřihradili žádnou odpověď. Jedná se nejčastěji o škály obtížné – snadné a těžké – lehké při vyjadřování k těmto osobám: MOJE UČITELKA, JÁ, a při vyjadřování ke slovnímu spojení JAKÝ JSEM ŽÁK, a to u některých žáků 8. a 9. třídy základní školy pro sluchově postižené. Může to být dáno ztíženým chápáním abstraktních pojmů nebo chybou v komunikaci mezi mnou a žáky.

S jinými obtížemi jsme se v průběhu šetření nesetkali.

Získaná data jsme vyhodnotili podle předešlého popisu v kapitole 7.4.3 vyhodnocování sémantického diferenciálu, tzn., že jsme nejdříve jednotlivým škálám přiřadili numerickou hodnotu. Z těchto hodnot jsme posléze vypočítali průměry ve všech faktorech a průměry ve všech škálách.

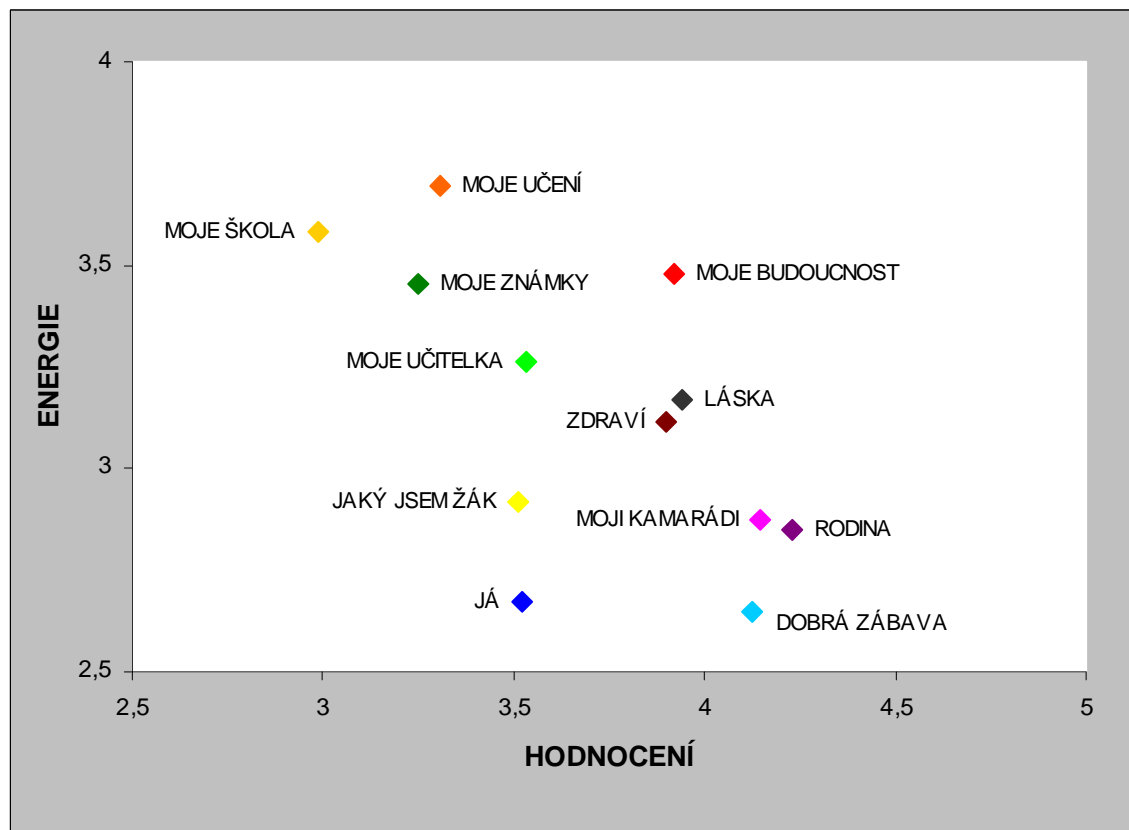
Z průměrů faktorů jsme mohli vytvořit dvojrozměrný sémantický prostor. Průměry faktorů byly zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

Posuzování jednotlivých pojmů nám zpřehlední následující tabulky průměrů faktorů hodnocení a energie a následně dvojrozměrné sémantické prostory.

Tab. č. 1: Posuzované pojmy a průměrné hodnoty obou faktorů u žáků se zrakovým postižením.

POJEM	F. HODNOCENÍ	F. ENERGIE
JÁ	3,52	2,67
DOBRÁ ZÁBAVA	4,13	2,65
RODINA	4,23	2,85
MOJI KAMARÁDI	4,15	2,88
ZDRAVÍ	3,90	3,11
MOJE BUDOUCNOST	3,92	3,48
MOJE UČENÍ	3,31	3,69
MOJE ŠKOLA	2,99	3,58
JAKÝ JSEM ŽÁK	3,51	2,92
MOJE UČITELKA	3,53	3,26
MOJE ZNÁMKY	3,25	3,45
LÁSKA	3,94	3,17

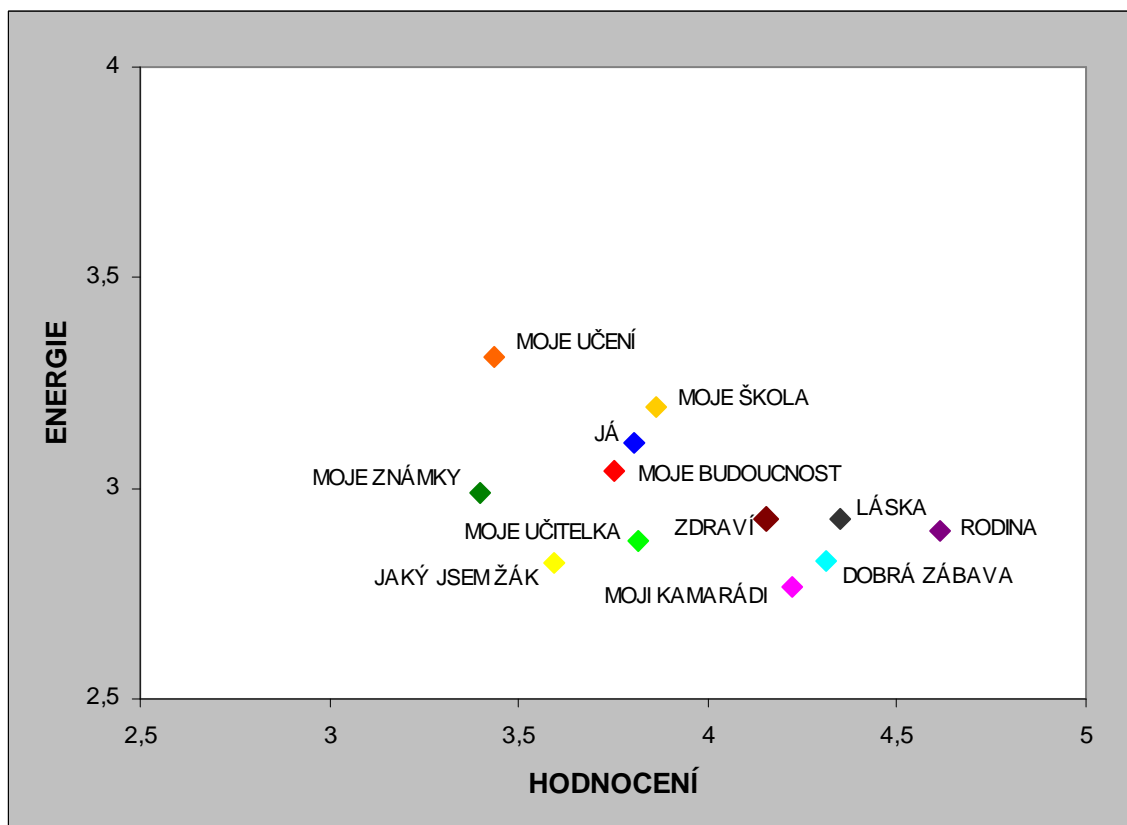
Na podkladě těchto výsledků vznikly sémantické prostory (pro každou skupinu žáků). Tyto sémantické prostory nám umožňují „nahlédnout do myšlení“ žáků s handicapem, neboť zobrazují jejich chápání a posuzování jednotlivých pojmů.



Graf č. 1: Sémantický prostor žáků se zrakovým postižením.

Tab. č. 2: Posuzované pojmy a průměrné hodnoty obou faktorů u žáků se sluchovým postižením.

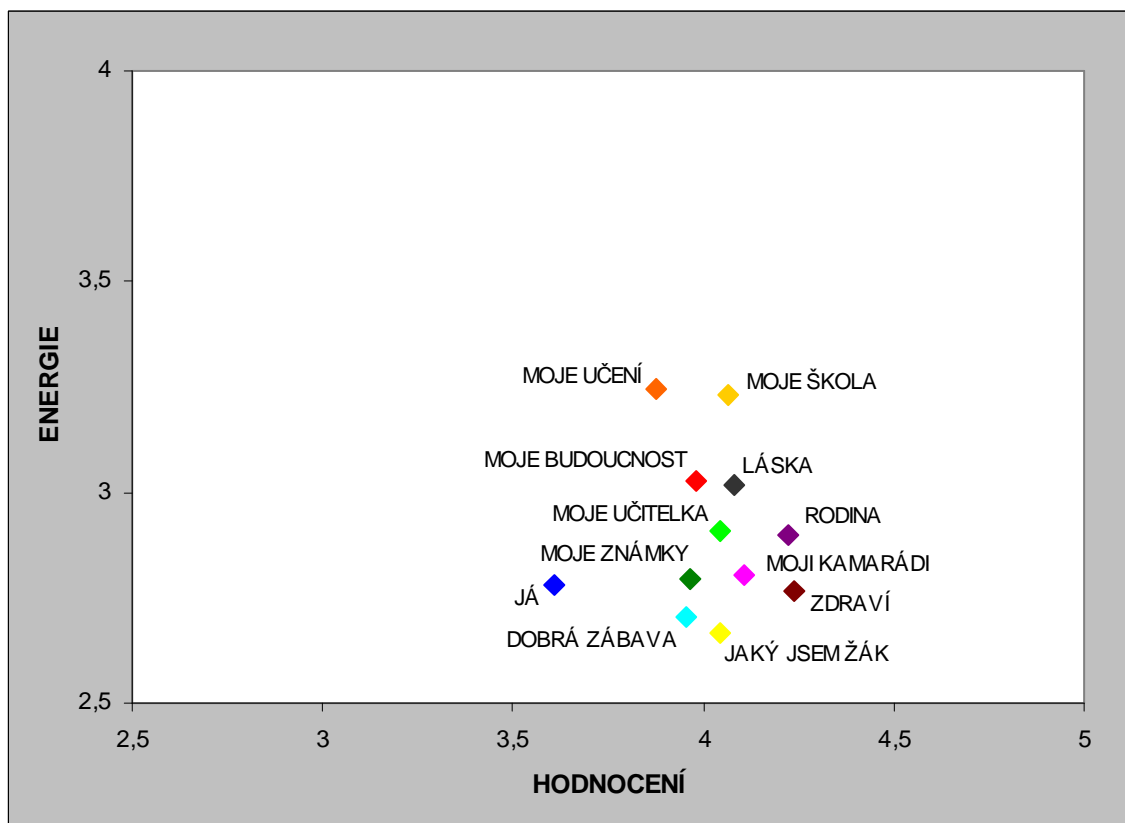
POJEM	F. HODNOCENÍ	F. ENERGIE
JÁ	3,80	3,11
DOBRÁ ZÁBAVA	4,32	2,83
RODINA	4,62	2,90
MOJI KAMARÁDI	4,22	2,76
ZDRAVÍ	4,15	2,93
MOJE BUDOUCNOST	3,75	3,04
MOJE UČENÍ	3,43	3,31
MOJE ŠKOLA	3,86	3,19
JAKÝ JSEM ŽÁK	3,59	2,82
MOJE UČITELKA	3,82	2,88
MOJE ZNÁMKY	3,40	2,99
LÁSKA	4,35	2,93



Graf č. 2: Sémantický prostor žáků se sluchovým postižením.

Tab. č. 3: Posuzované pojmy a průměrné hodnoty obou faktorů u žáků s mentálním postižením.

POJEM	F. HODNOCENÍ	F. ENERGIE
JÁ	3,61	2,78
DOBRÁ ZÁBAVA	3,96	2,70
RODINA	4,22	2,90
MOJI KAMARÁDI	4,11	2,80
ZDRAVÍ	4,24	2,76
MOJE BUDOUCNOST	3,98	3,03
MOJE UČENÍ	3,87	3,25
MOJE ŠKOLA	4,07	3,23
JAKÝ JSEM ŽÁK	4,04	2,67
MOJE UČITELKA	4,04	2,91
MOJE ZNÁMKY	3,97	2,80
LÁSKA	4,08	3,02



Graf č. 3: Sémantický prostor žáků s mentálním postižením.

Další metodou využitelnou při interpretaci dat získaných sémantickým diferenciálem je tzv. **LINEÁRNÍ DISTANCE – D**, díky níž můžeme zjistit, jak daleko jsou jednotlivé pojmy v sémantickém prostoru od sebe. Čím blíže jsou pojmy u sebe, tím víc si jsou podobné významem a naopak. Jsou-li pojmy v sémantickém prostoru daleko od sebe, liší se svým významem, který mají pro jedince. Lineární distance se vypočítá pomocí následujícího vzorce (44, s.224):

$$D_{ij} = \sqrt{\sum (x_i - x_j)^2}$$

kde x_i je škálová hodnota pojmu i a x_j je škálová hodnota pojmu j .

Při výpočtu této lineární distance lze vycházet buď z jednoho faktoru (nejčastěji hodnocení) nebo ze dvou či všech tří faktorů. Nejčastěji se výpočet lineární distance využívá ve spojitosti s trojdimenzionálním sémantickým prostorem, protože trojrozměrné zobrazení může být zkreslující. U dvojrozměrného sémantického prostoru lze tuto metodu

také použít, ale není to nutné – distanci můžeme přímo posoudit podle vzdálenosti pojmů v sémantickém prostoru.

Takto vypočítané hodnoty se obvykle zapisují do tzv. **D-matic** (44, s. 224, 225).

Pro ilustraci uvádíme D-matici sémantického prostoru žáků se zrakovým postižením.

Tab. č. 4: D-matic (u žáků se zrakovým postižením).

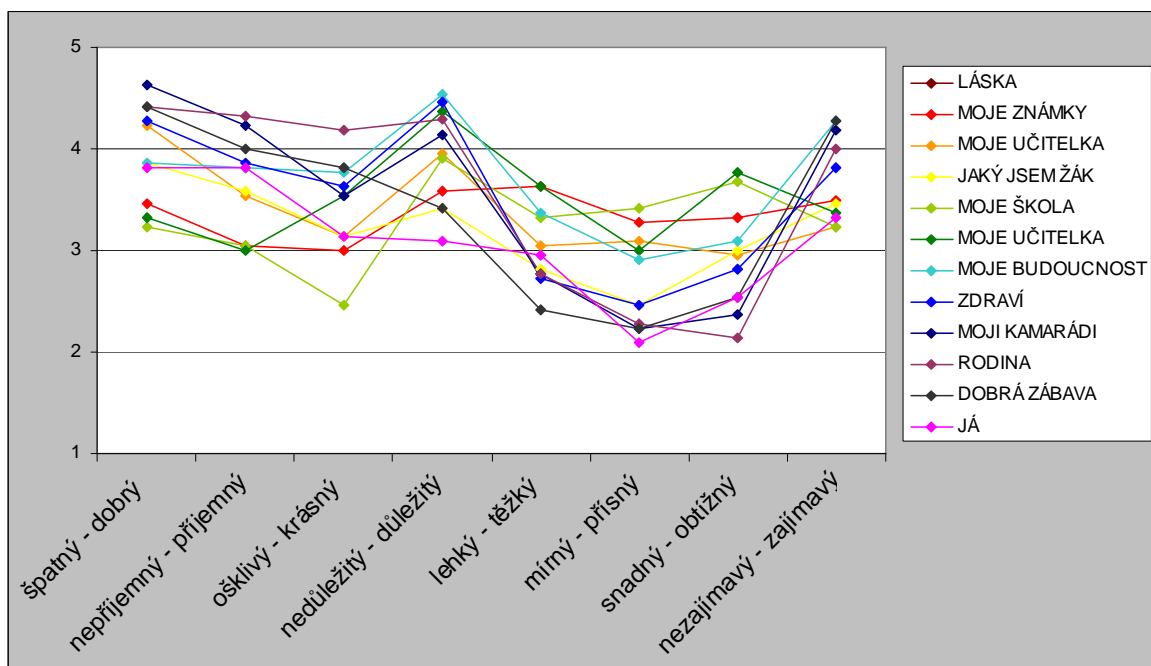
	JÁ	DOBRÁ ZÁBAVA	RODINA	MOJI KAMARÁDI	ZDRAVÍ	MOJE BUDOUCNOST	MOJE UČENÍ	MOJE ŠKOLA	JAKÝ JSEM ŽÁK	MOJE UČITELKA	MOJE ZNÁMKY	LÁSKA
JÁ	X	0,61	0,74	0,66	0,58	0,9	1,05	1,05	0,26	0,59	0,82	0,65
DOBRÁ ZÁBAVA		X	0,2	0,23	0,52	0,86	1,33	1,47	0,68	0,85	1,18	0,55
RODINA			X	0,09	0,41	0,71	1,24	1,44	0,72	0,81	1,15	0,43
MOJI KAMARÁDI				X	0,34	0,64	1,16	1,35	0,64	0,73	1,07	0,36
ZDRAVÍ					X	0,37	0,83	0,48	0,43	0,41	0,73	0,63
MOJE BUDOUCNOST						X	0,65	0,94	0,69	0,45	0,67	0,31
MOJE UČENÍ							X	0,34	0,8	0,48	0,25	0,82
MOJE ŠKOLA								X	0,84	0,85	0,29	1,03
JAKÝ JSEM ŽÁK									X	0,34	0,59	0,5
MOJE UČITELKA										X	0,34	0,42
MOJE ZNÁMKY											X	0,74
LÁSKA												X

V takto vytvořené D-matici se zaměříme zejména na malé a velké hodnoty, které nám určují nejmenší a největší vzdálenosti posuzovaných slov od sebe (44, s. 225).

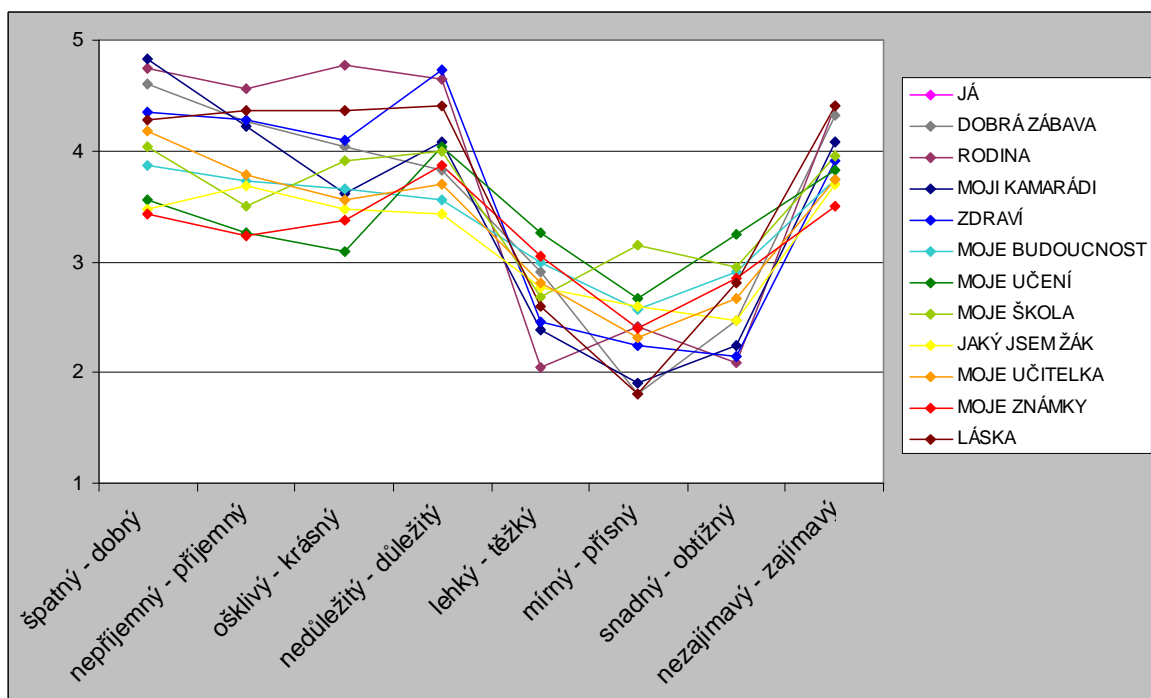
Můžeme tedy vyčíst, že velmi podobně jsou pocíťovány pojmy RODINA a MOJI KAMARÁDI. Blízkými jsou pojmy DOBRÁ ZÁBAVA a MOJI KAMARÁDI, a také DOBRÁ ZÁBAVA a RODINA (oranžové zbarvení v tabulce).

Jako nejvzdálenější pojmy posuzují žáci se zrakovým postižením DOBRÁ ZÁBAVA a MOJE ŠKOLA. Dále jsou posuzovány jako vzdálené pojmy RODINA a MOJE ŠKOLA také RODINA a MOJE ŠKOLA (modré zbarvení v tabulce).

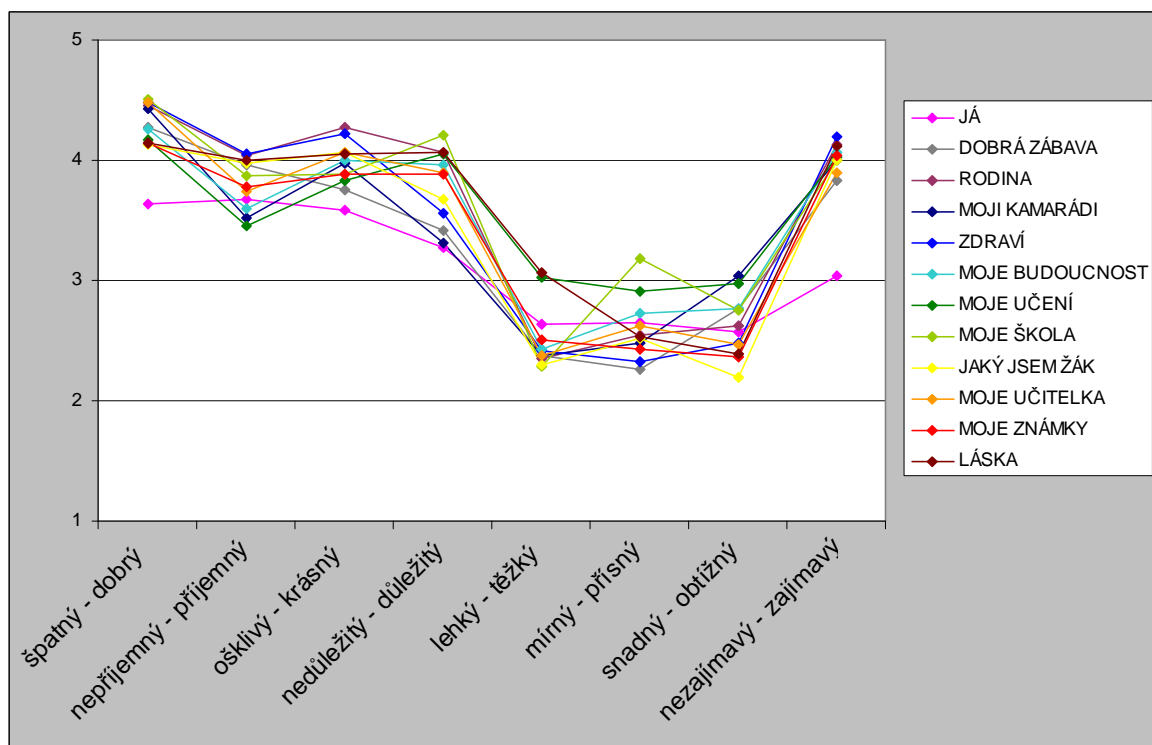
Jednou z možností zobrazování výsledků sémantického diferenciálu je také **grafická prezentace na úrovni jednotlivých pojmů**, tzn., že srovnáváme škálové průměry jednotlivých položek (46, s. 15).



Graf č. 4: Porovnání jednotlivých pojmů u žáků se zrakovým postižením.



Graf č. 5: Porovnání jednotlivých pojmů u žáků se sluchovým postižením.



Graf č. 6: Porovnání jednotlivých pojmů u žáků s mentálním postižením.

Tato metoda nám umožňuje vidět, která adjektiva nejvíce od sebe dané pojmy odlišují (46, s. 15). „Tento přístup k vyhodnocování dat je nejvíce analytický a může zpravidla přinést mnoho zajímavých informací. Není však způsobem, který by v pravém slova smyslu informoval o rozdílném umístění pojmů v definovaném sémantickém prostoru“ (49, s 15).

Pro přesnější posouzení významnosti sledovaných rozdílů použijeme **STUDENTŮV T-TEST**. Jedná se o statistickou metodu používanou při testování hypotéz (44, s. 69).

V našem dvouvýběrovém t-testu jsme použili hladinu významnosti 5 % (0,05).

Pro vlastní práci jsme využili možnosti realizovat t-test v programu MS Excel, kde byly též vytvořeny veškeré tabulky a grafy této práce.

7.5.1 Zjištěné výsledky výzkumu

H1: Žáci s postižením subjektivně považují pojem rodina za důležitější než pojem škola a mají jej spojený s menším výdejem energie.

Pro posouzení hypotézy jsme nejdříve vypočetali signifikance rozdílů mezi hodnocením a energií pojmu rodina a škola u všech skupin žáků s postižením. K tomu byl

použit Studentův t-test, respektive funkce TTEST v Excelu. Při dokazování hypotéz nejprve formulujeme nulovou a alternativní hypotézu. Na základě výpočtu testovacího kritéria t, potom rozhodneme, zda můžeme na zvolené hladině významnosti odmítnout nulovou hypotézu.

H₀₁: Žáci s postižením subjektivně považují pojem rodina za stejně důležitý jako pojem škola a mají jej spojený se stejným výdejem energie.

H_{A1}: Žáci s postižením subjektivně považují pojem rodina za důležitější než pojem škola a mají jej spojený s menším výdejem energie.

Tab. č. 5: Porovnávání pojmu RODINA a pojmu ŠKOLA u žáků s mentálním postižením

MP	Rodina	Škola	p
h	4,22	4,07	0,06
e	2,9	3,23	0,01

Rozdíl ve vnímání rodiny a školy žáky s mentálním postižením je významný ve faktoru energie s tím, že jako náročnější je posuzován pojem škola. Ve faktoru hodnocení tento rozdíl není příliš velký ale je patrné, že rodina je hodnocena lépe.

Tab. č. 6: Porovnávání pojmu RODINA a pojmu ŠKOLA u žáků se zrakovým postižením.

ZP	rodina	škola	p
h	4,23	3	0,0002
e	2,85	3,58	0,004

U žáků se zrakovým postižením je rozdíl mezi hodnoceními pojmu a energiemi pojmu vysoce významný. Rodina a škola tedy není žáky se zrakovým postižením posuzována shodně. Největší rozdíl je patrný ve faktoru hodnocení, kdy je rodina skutečně považována jako významně lépe hodnocená oproti škole. Ale posuzujeme-li pojmy podle faktoru energie, je významově „silněji“ posuzována škola.

Tab. č. 7: Porovnávání pojmu RODINA a pojmu ŠKOLA u žáků se sluchovým postižením

SP	Rodina	Škola	p
h	4,62	3,86	0,002
e	2,9	3,19	0,08

Rozdíl u faktoru hodnocení je opět vysoce významný, žáci se sluchovým postižením hodnotí rodinu výrazně pozitivněji. Avšak dle faktoru energie není rozdíl příliš velký a jako náročnější je v tomto případě škola.

Podle uvedených vypočítaných údajů je jasné, že nulovou hypotézu nemůžeme statisticky korektně zamítnout, protože pojmy rodina a škola nejsou u všech skupin žáků posuzovány rozdílně. Naši hypotézu H1 tedy nemůžeme přijmout.

H2: Chlapci s mentálním postižením vnímají rodinu pozitivněji než dívky s mentálním postižením.

Tab. č. 8: Porovnávání pojmu RODINA mezi chlapci s mentálním postižením a dívkami s mentálním postižením.

Rodina	CH s MP	D s MP	p
h	4,52	3,93	0,01
e	2,88	2,92	0,44

Z výpočtů v tabulce můžeme vyčíst, že vynaložená aktivita a energie ve spojitosti s rodinou je u dívek i chlapců velmi podobná, téměř až shodná, avšak chlapci s mentálním postižením hodnotí rodinu významně pozitivněji. To však znamená, že se naše hypotéza jako celek nepotvrdila.

H3: Žáci s postižením vnímají pojem kamarádi jako lépe hodnocený a méně náročný pojem než pojem učitel.

Jak jsme se již zmínili v teoretické části, jsou naše hodnoty a sebepojetí utvářeny a formovány především prostřednictvím nejbližšího sociálního okolí, čímž máme na mysli rodinu, učitele a kamarády (vrstevnickou skupinu) (viz kapitola 1.6 a 2). Můžeme tedy předpokládat, že od osob, které hodnotíme pozitivněji, budeme spíše přebírat hodnoty než od osob hodnocených hůře.

Tab. č. 9: Porovnávání pojmu KAMARÁDI a pojmu UČITELÉ u žáků s mentálním postižením.

MP	Kamarádi	Učitelé	p
h	4,11	4,04	0,49
e	2,81	2,91	0,21

Z uvedené tabulky je patrné, že žáci s mentálním postižením hodnotí své kamarády velmi podobně jako své učitele (učitelky) a podobně to platí pro jejich energetickou náročnost. Tudíž nelze usuzovat, kdo v tomto případě více ovlivňuje hodnoty žáků s mentálním postižením.

Tab. č. 10: Porovnávání pojmu KAMARÁDI a pojmu UČITELÉ u žáků se zrakovým postižením.

ZP	Kamarádi	Učitelé	p
h	4,15	3,53	0,02
e	2,88	3,26	0,04

U žáků se zrakovým postižením je rozdíl v posuzování kamarádů a učitelů významný. Kamarádi jsou dle hodnocení vnímání příznivěji než učitelé, ale u energie je situace opačná.

Tab. č. 11: Porovnávání pojmu KAMARÁDI a pojmu UČITELÉ u žáků se sluchovým postižením.

SP	Kamarádi	Učitelé	p
h	4,22	3,82	0,06
e	2,76	2,88	0,30

U žáků se sluchovým postižením není rozdíl v hodnocení ani energii zkoumaných pojmů statisticky významný.

Naše hypotéza H3 nebyla dokázána.

H4: Žáci s mentálním postižením vnímají učitele jako vyšší autoritu než žáci se zrakovým a sluchovým postižením.

Tab. č. 12: Porovnávání pojmu UČITELÉ mezi žáky s mentálním postižením a žáky se zrakovým postižením.

Učitelé	MP	ZP	p
h	4,07	3,53	0,03
e	2,91	3,26	0,04

Rozdíl v posuzování učitelů žáky s mentálním postižením a žáky se zrakovým postižením je významný. Dle hodnocení je patrné, že žáci s mentálním postižením hodnotí učitele lépe, než žáci se zrakovým postižením. Problém nastává ve faktoru energie, kdy jsou učitelé vnímáni u žáků se zrakovým postižením jako náročnější než u žáků s mentálním postižením.

Tab. č. 13: Porovnávání pojmu UČITELÉ mezi žáky s mentálním postižením a žáky se sluchovým postižením.

Učitelé	MP	SP	p
h	4,08	3,82	0,15
e	2,89	3,26	0,42

Podobně tomu žáci s mentálním postižením hodnotí učitele lépe než žáci se sluchovým postižením, avšak tento rozdíl není statisticky významný. Z hlediska energie vnímají žáci s mentálním postižením učitele jako snazší než žáci se sluchovým postižením, avšak ani tento rozdíl není statisticky významný.

Naše hypotéza H4 nebyla jako celek jednoznačně prokázána.

Tab. č. 14: Porovnávání pojmu UČITELÉ mezi žáky se zrakovým postižením a žáky se sluchovým postižením.

Učitelé	ZP	SP	p
h	3,53	3,82	0,20
e	3,26	3,31	0,04

Pro úplnost srovnáváme i významnost učitelova vnímání mezi žáky se zrakovým a sluchovým postižením. Je patrné, že srovnání v hodnocení není statisticky významné, u energie je tomu obráceně.

7.5.2 Diskuse výsledků výzkumu

Prioritou předchozího textu bylo soustředit se na žáka s handicapem a jeho nejbližší sociální okolí, které nejvíce ovlivňuje jeho hodnoty a sebepojetí. Nejen rodina, ale i škola a kamarádi se v procesech utváření hodnot a posuzování sebe sama významně projevuje.

Snahou našeho výzkumného šetření bylo posoudit významnost posuzování rodiny, učitelů a kamarádů žáky s handicapem.

V našem výzkumu nás překvapily výsledky posuzování týkající se rodiny. Žáci s handicapem nepovažují pojem rodina spojený s nižším výdejem energie za důležitější než škola. Je to možná částečně způsobeno tím, že někteří žáci musí pobývat na internátě, protože dojíždění do speciální školy by nebylo možné, či bylo pro žáky vyčerpávající, nebo bydlí v dětském domově. Otevřeli jsme tak otázky, které by se mohly stát podnětem k dalším výzkumům.

Příliš nás ale nepřekvapilo zjištění, že sice chlapci s mentálním postižením hodnotí rodinu lépe než dívky s mentálním postižením, koneckonců je to popisováno ve vývojových psychologiích, tak míra vynaložené aktivity je u chlapců s mentálním postižením a dívek s mentálním postižením téměř stejná. To může ukazovat na fakt, že rodiny s dětmi s mentálním postižením nedělají významné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Dalším překvapujícím zjištěním bylo, že žáci s handicapem nevnímají pojem kamarádi jako lépe hodnocený a méně náročný pojem než pojem učitel. Sice určité předpoklady k lepšímu hodnocení kamarádů tu jsou, ale nejsou statisticky významné. Nicméně jsme rádi, že učitelé jsou stále významnými „ovlivniteli“ v životě žáků.

Jako poslední nás zajímalo, která skupina žáků s handicapem vnímá učitele pozitivněji. Domnívali jsme se, že žáci s mentálním postižením vnímají učitele jako vyšší autoritu než žáci se zrakovým a sluchovým postižením. Toto však nebylo jednoznačně prokázáno. S největší pravděpodobností se autorita učitele odvíjí od jeho profesních a osobnostních kvalit. Je tedy proto možné, že nezáleží tolik na žákově postižení, ale více záleží na osobnosti učitele.

ZÁVĚR

Smyslem této práce bylo zmapovat subjektivní významy pojmů týkajících se života rodiny a školy žáků s mentálním, zrakovým a sluchovým postižením. Toto nejužší sociální okolí (rodina, kamarádi a škola) se totiž stává pro děti určitým, i když třeba neuvědomovaným, vzorem. Interakcí s nejbližším okolím se dítě (zdravé i handicapované) „učí“ poznávat a osvojovat hodnoty a formuje vnímání sebe sama. Proto jsme se v této diplomové práci zaměřili právě na toto nejužší sociální okolí dětí s handicapem.

Pro výzkum byly vybrány tři skupiny dětí s handicapem. Jednalo se o žáky druhého stupně speciálních základních škol, u nichž vývojově probíhá (stejně jako u dětí bez handicapu) potřeba hlubšího sebepoznání, a s ním spojené přesnější vymezení sebe sama, také vstupem žáka na druhý stupeň stoupá význam vrstevnických skupin – kamarádů. Proto jednou z našich hypotéz bylo, že žáci s postižením vnímají pojem kamarádi jako lépe hodnocený a méně náročný pojem než pojem učitel. Domnívali jsme se tedy, že vliv vrstevníků bude dominantní. Tato hypotéza H3 nebyla potvrzena.

Dalším záměrem bylo ověřit, zda žáci s postižením subjektivně považují hodnotu pojmu rodina za důležitější než hodnotu pojmu škola. Hypotéza H1 sice nebyla potvrzena u všech skupin žáků s handicapem, je ale patrné, že škola je pojem „silný“, ale ne příliš „dobrý“ pro žáky našeho výzkumného šetření. A pojem rodina je naopak pocíťován jako „dobrý“, ale ne příliš „silný“, což může souviset i s možnými tolerantnějšími vztahy rodičů k dětem.

Také jsme se zaměřili hlouběji na problematiku rodiny, kde jsme předpokládali, že chlapci s mentálním postižením hodnotí rodinu pozitivněji než dívky s mentálním postižením. Hypotéza H2 nebyla jednoznačně potvrzena, a to převážně z důvodu, že chlapci i dívky vnímají rodinu téměř shodně ve smyslu vyvinuté aktivity, energie.

Posledním naším předpokladem bylo, že žáci s mentálním postižením mají k učitelům jako autoritě blíže, než žáci se zrakovým a sluchovým postižením. Hypotéza H4 nebyla jednoznačně potvrzena, proto necháváme tuto problematiku otevřenou dalším empirickým výzkumům.

Uvědomujeme si, že nelze naším výzkumem odpovědět na všechny otázky týkající se hodnot a sebepojetí žáků s handicapem, proto se tak otevírají další otázky týkající se tohoto „širokého“ tématu. Tyto otázky se tak mohou stát podnětem k dalším empirickým výzkumům a odborným pracím.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- (1) KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 49 s. ISBN 80-210-0141-0.
- (2) DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*. Praha : Karlova univerzita, 1998. 162 s. ISBN 80-86039-79-X.
- (3) HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.
- (4) PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozšiř. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- (5) KOL. AUTORŮ. *Filosofický slovník*. 2. oprav. a rozšiř. vyd. Olomouc : Olmuart, 1998. 463 s. ISBN 80-7182-064-4.
- (6) DOBROVOLSKÁ, D., DUPLINSKÝ, J. *Hodnotová orientace vysokoškoláka z hlediska současné koncepce hodnot*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 145 s. Bez ISBN.
- (7) KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov : Manalon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
- (8) ČAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2009. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- (9) KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. 392 s. ISBN 80-7178-657-8.
- (10) VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

- (11) KUČEROVÁ, S. a kol. *Texty ke studiu otázek výchovy*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 147 s. ISBN 80-210-1544-6.
- (12) GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. 76 s. ISBN 80-7368-240-0.
- (13) LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov : Dialog, 2002. 412 s. ISBN 80-85843-61-7.
- (14) SVĚTLÝ, J. *Hodnoty a hodnocení*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 198 s. Bez ISBN.
- (15) KOL. AUTORŮ. *Texty ke studiu otázek výchovy II*. Brno : Paido, 1994. 67 s. ISBN 80-901737-8-0.
- (16) VELEHRADSKÝ, A. a kol. *Hodnocení a hodnoty v činnosti člověka*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1978. 173 s. Bez ISBN.
- (17) BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Albert, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- (18) HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- (19) SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2002. 512 s. ISBN 80-85947-80-3.
- (20) RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 34 s. ISBN 80-244-1038-4.
- (21) MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Dotisk 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

- (22) SMÉKALOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, H. Utváření hodnot v dětském věku prostřednictvím životních situací v rodině. In. *Mládež a hodnoty 2007*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 235 s. ISBN 978-80-244-2142-1.
- (23) PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšiř. a přeprac. vyd. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- (24) RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- (25) HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 45 s. ISBN 80-244-1190-3.
- (26) KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
- (27) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Zcela přeprac. a rozšiř. vyd. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- (28) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 988-80-7367-273-7.
- (29) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- (30) WEDLICHOVÁ, I. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 243 s. ISBN 978-80-7414-096-9.
- (31) BLATNÝ, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 2001. 103 s. ISBN 80-210-2747-9.

- (32) BARTOLI, L. a kol. Self-concept and Self-efficacy differences between P. E. teachers and P. E students. In.: *Gymnica Vol. 25*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1995. 82 s. ISBN 80-7067-611-6.
- (33) KOL. AUTORŮ. *Nový akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. 876s. ISBN 80-200-1415-2.
- (34) KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- (35) Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- (36) VALENTA, M., MÜLLER, O. a kol. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4. aktualiz. a rozšiř. vyd. Praha : Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
- (37) GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- (38) HELUS, Z. Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka. In.: FRANIOK, P. a kol. *Učitel a žák v současné škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.
- (39) MAŇÁK, J. Učitel a kurikulum. In.: FRANIOK, P. a kol. *Učitel a žák v současné škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.
- (40) SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- (41) HRADECKÝ, V., HRADECKÁ, I. *Bezdomovství – extrémní vyloučení*. Praha : Naděje, 1996. 170 s. ISBN 80-902292-0-4.

- (42) PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy I.* 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 109 s. ISBN 978-80-244-1828-5.
- (43) SMÉKAL, V. Psychosémantické metody. In.: MARŠÁLOVÁ, L., MIKŠÍK, O. a kol. *Metodológia a metódy psychologického výskumu.* 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľství, 1990. 423 s. ISBN 80-08-00019-8.
- (44) CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výskumu.* 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- (45) JANOUŠEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 256 s. Bez ISBN.
- (46) PÖSCHL, R. Metoda sémantického diferenciálu. In.: PÖSCHL, R. *Vnímání významu matematiky a fyziky středoškolskými studenty.* Praha, 2005. 63 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Martin Chvál, Ph.D.
- (47) HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- (48) KERLINGER, F., N. *Základy výskumu chování.* 1. vyd. Praha : Academia, 1972. 708 s. Bez ISBN.
- (49) FERJENČÍK, J. Úvod do metodologie psychologického výskumu : jak zkoumat lidskou duši. In.: PÖSCHL, R. *Vnímání významu matematiky a fyziky středoškolskými studenty.* Praha, 2005. 63 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník sémantického diferenciálu

Příloha č. 2: Pokyny pro vyhodnocování dotazníku sémantického diferenciálu

DOBŘÁ ZÁBAVA

dobrá

--	--	--	--	--

špatná

nepříjemná

--	--	--	--	--

příjemná

ošklivá

--	--	--	--	--

krásná

důležitá

--	--	--	--	--

nedůležitá

těžká

--	--	--	--	--

lehká

přísná

--	--	--	--	--

mírná

obtížná

--	--	--	--	--

snadná

zajímavá

--	--	--	--	--

nezajímavá

RODINA

dobrá

--	--	--	--	--

špatná

nepříjemná

--	--	--	--	--

příjemná

ošklivá

--	--	--	--	--

krásná

důležitá

--	--	--	--	--

nedůležitá

těžká

--	--	--	--	--

lehká

přísná

--	--	--	--	--

mírná

obtížná

--	--	--	--	--

snadná

zajímavá

--	--	--	--	--

nezajímavá

MOJI KAMARÁDI

dobří

--	--	--	--	--

špatní

nepříjemní

--	--	--	--	--

příjemní

oškliví

--	--	--	--	--

krásní

důležití

--	--	--	--	--

nedůležití

těžcí

--	--	--	--	--

lehčí

přísní

--	--	--	--	--

mírní

obtížní

--	--	--	--	--

snadní

zajímaví

--	--	--	--	--

nezajímaví

ZDRAVÍ

dobré

--	--	--	--	--

špatné

nepříjemné

--	--	--	--	--

příjemné

ošklivé

--	--	--	--	--

krásné

důležité

--	--	--	--	--

nedůležité

těžké

--	--	--	--	--

lehké

přísné

--	--	--	--	--

mírné

obtížné

--	--	--	--	--

snadné

zajímavé

--	--	--	--	--

nezajímavé

MOJE BUDOUCNOST

dobrá

--	--	--	--	--

špatná

nepříjemná

--	--	--	--	--

příjemná

ošklivá

--	--	--	--	--

krásná

důležitá

--	--	--	--	--

nedůležitá

těžká

--	--	--	--	--

lehká

přísná

--	--	--	--	--

mírná

obtížná

--	--	--	--	--

snadná

zajímavá

--	--	--	--	--

nezajímavá

MOJE UČENÍ

dobré

--	--	--	--	--

špatné

nepříjemné

--	--	--	--	--

příjemné

ošklivé

--	--	--	--	--

krásné

důležité

--	--	--	--	--

nedůležité

těžké

--	--	--	--	--

lehké

přísné

--	--	--	--	--

mírné

obtížné

--	--	--	--	--

snadné

zajímavé

--	--	--	--	--

nezajímavé

MOJE ŠKOLA

dobrá

--	--	--	--	--

špatná

nepříjemná

--	--	--	--	--

příjemná

ošklivá

--	--	--	--	--

krásná

důležitá

--	--	--	--	--

nedůležitá

těžká

--	--	--	--	--

lehká

přísná

--	--	--	--	--

mírná

obtížná

--	--	--	--	--

snadná

zajímavá

--	--	--	--	--

nezajímavá

JAKÝ JSEM ŽÁK

dobrý

--	--	--	--	--

špatný

nepříjemný

--	--	--	--	--

příjemný

ošklivý

--	--	--	--	--

krásný

důležitý

--	--	--	--	--

nedůležitý

těžký

--	--	--	--	--

lehký

přísný

--	--	--	--	--

mírný

obtížný

--	--	--	--	--

snadný

zajímavý

--	--	--	--	--

nezajímavý

MOJE UČITELKA

dobrá

--	--	--	--	--

špatná

nepříjemná

--	--	--	--	--

příjemná

ošklivá

--	--	--	--	--

krásná

důležitá

--	--	--	--	--

nedůležitá

těžká

--	--	--	--	--

lehká

přísná

--	--	--	--	--

mírná

obtížná

--	--	--	--	--

snadná

zajímavá

--	--	--	--	--

nezajímavá

MOJE ZNÁMKY

dobré

--	--	--	--	--

špatné

nepříjemné

--	--	--	--	--

příjemné

ošklivé

--	--	--	--	--

krásné

důležité

--	--	--	--	--

nedůležité

těžké

--	--	--	--	--

lehké

přísné

--	--	--	--	--

mírné

obtížné

--	--	--	--	--

snadné

zajímavé

--	--	--	--	--

nezajímavé

LÁSKA

dobrá

--	--	--	--	--

špatná

nepříjemná

--	--	--	--	--

příjemná

ošklivá

--	--	--	--	--

krásná

důležitá

--	--	--	--	--

nedůležitá

těžká

--	--	--	--	--

lehká

přísná

--	--	--	--	--

mírná

obtížná

--	--	--	--	--

snadná

zajímavá

--	--	--	--	--

nezajímavá

VĚK

MUŽ **ŽENA**

BYDLIŠTĚ (město).....

TŘÍDA

ŠKOLA

Příloha č. 2: Pokyny pro vyhodnocování dotazníku sémantického diferenciálu

1. Motivace a vysvětlení smyslu výzkumu

Základním cílem výzkumu je zjistit, jaký vztah mají k pojmům školního a sociálního prostředí světa handicapovaných právě skupiny žáků s různým handicapem. Každý člověk má poněkud jiné pocity při vyslovení nebo při představě určitého slova (pojmu). Cílem výzkumu je zjistit, jaké pocity mají právě žáci s handicapem při vyslovení těchto pojmů, které se týkají oblastí jejich osobního života.

Výsledky dotazníku budou sloužit výhradně pro vypracování diplomové práce s názvem Hodnoty a sebepojetí žáka s handicapem.

2. Způsob vyplňování záznamových listů

Na záznamových listech jsou vypsány pojmy, ke kterým by se měli žáci vyjádřit. Každý pojem je třeba posoudit pomocí všech uvedených dvojic přídavných jmen zapsáním křížku do pětibodové škály podle žakových pocitů a názorů. Jejich úkolem je vždy posoudit, jaký pocit v nich určitá věc či pojem vyvolává a ne jen její skutečný vzhled nebo podobu.

Nikde nejsou obsaženy žádné "ohrožující" dotazy. Odpovědi by měly odpovídat žakovým citům a postojům. Každý vyplňuje sám za sebe a promítá do dotazníku svoje názory a postoje, proto prosím o samostatné vyplnění.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Bukáčková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Marie Chrásková
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Hodnoty a sebepojetí žáka s handicapem
Název v angličtině:	Values and Self – Concept of Pupil with Disability
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou hodnot a sebepojetí žáků a handicapem. Působením vnějších a vnitřních vlivů si utváříme nejen systém hodnot, ale i vnímání sebe sama. Naše hodnoty i sebepojetí ovlivňují kamarádi, rodina, škola, učitelé a další.</p> <p>Teoretická část je zaměřena obecně na problematiku hodnot a hodnotovou hierarchii, na sebepojetí a jeho složky, žáka s handicapem a jeho sociální prostředí.</p> <p>V praktické části se snažíme zmapovat subjektivní význam pojmů týkajících se života, školy a rodiny žáků s mentálním, zrakovým a sluchovým postižením pomocí sémantického diferenciatu.</p>
Klíčová slova:	hodnoty, sebepojetí, žák s handicapem, školní věk, rodina, škola, učitel, třídní učitel, sémantický diferenciat
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with problem of values self-approach of pupils and handicap. We create the system of values and self-approach by the influence on inner and outer effect. Our values and self-approach are influenced by friends, family, school, teachers and others.</p> <p>The theoretical part is generally focused on issues of values</p>

	<p>and value hierarchy of self and its components, a child with handicap and his social environment.</p> <p>The practical part is trying map the subjective meaning of the terms of the life of the school and the families of pupils with mental, visual and hearing problems.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>values, Self – Concept, pupil with disability, school age family, school, teacher, class teacher, semantic differential</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>2 přílohy</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>74 s.</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český jazyk</p>