

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zlata Marková

**Postavení žáka se specifickými poruchami učení ve školní
třídě**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Alice Bosáková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED PART TIME STUDIES

2012-2015

BACHELOR THESIS

Zlata Marková

**Position of the pupil with learning disabilities in the
classroom**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Alice Bosáková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 21. 2. 2015

Zlata Marková

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Alici Bosákové za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při zpracování této práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá postavením žáka se specifickou poruchou učení v třídním kolektivu. V teoretické části popisuje jednotlivé typy specifických poruch učení, které svými negativními důsledky ovlivňují osobnost a postavení žáka. Objasňuje kompetence asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část mapuje postavení žáků konkrétní školy a hodnotí jejich individuální psychosociální rozdíly.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, postavení žáka, sebedůvěra, sebehodnocení, sebepojetí, specifické poruchy učení, třídní kolektiv, úspěšnost žáka, vyrovnávací a podpůrná opatření

Annotation

Bachelor thesis deals with the position of the pupil with specific learning disabilities in the class. The theoretical part describes the different types of specific learning disabilities that with their negative consequences affect personality and position of the pupil. It clarifies the competences of teaching assistant in integration of pupils with special educational needs. The practical part indicates the position of pupils in concrete school and evaluates their individual psychosocial differences.

Keywords

Class kollektive, compensatory and support measures, position of the pupil, self-assessment, self-confidence, selfhood, success of pupil, Specific Learning Disabilities, teaching assitant

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	11
1.1 Definice specifických poruch učení.....	11
1.2 Klasifikace a projevy specifických poruch učení	12
2 SEBEPOJETÍ ŽÁKA SE SPU	16
3 ASISTENT PEDAGOGA	19
3.1 Spolupráce asistenta s učitelem	21
3.2 Spolupráce s rodiči.....	22
3.3 Asistent a ostatní spolužáci.....	22
4 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ ASPEKTY SPU	24
5 ŽÁK SE SPU VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU	26
5.1 Hodnocení a vliv spolužáků na žáka se SPU	27
6 SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODINOU	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
8 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	33
9 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝBĚR POUŽITÝCH METOD	34
10 SBĚR DAT A ADMINISTRACE UŽITÝCH METOD	35
10.1 Dotazník vztahů ve třídě B-3	35
10.2 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS).....	36
11 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
12 VERIFIKACE HYPOTÉZ	50
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	54
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	57

SEZNAM PŘÍLOH.....	58
---------------------------	-----------

ÚVOD

Přáním snad každého z nás je být v životě úspěšným. Splnění této potřeby je jednou z motivací pro další rozvoj každého z nás. Hodnocení začíná již od malinka. Rodiče tleskáním oceňují úspěchy svého dítěte a tím jej pozitivně motivují k vyšším cílům. Nástupem do školy však dochází k hodnocení žáků zcela novým způsobem. Zpětnou vazbu o úspěchu, či neúspěchu poskytují rozdílné známky, které zároveň jasně umožňují srovnání s ostatními spolužáky. Žák si začne uvědomovat rozdílnou kvalitu výkonů svých i ostatních vrstevníků.

Obstát v konkurenci ostatních je nemalý úkol i pro „zdravého“ jedince. Úspěšný žák, má pozici ve třídě jednodušší. Žák se SPU si své individuální nedostatky uvědomuje a často kvůli nim prožívá pocity neúspěchu, které následně ovlivňují jeho sebedůvěru, mají vliv na učení a motivaci ke školní práci. Nemalý podíl na postavení žáka v kolektivu třídy má také vliv sociálních a emočních dovedností jedince při vzájemném soužití a interakci s vrstevníky.

Společnost si v současné době klade za cíl maximální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, tedy do majoritní společnosti. Prokazuje tím humánní přístup k postiženým. To, že se společnost snaží změnit svůj přístup k postiženým, je neocenitelné. Ale není možné, že i přes rostoucí toleranci majoritní společnosti přetrvává v žácích se speciálními vzdělávacími potřebami pocit osamocení? Nechybí jim vedle sebe kamarád, který rozumí jejich problémům? Jsme dostatečně připraveni adekvátně a bez negativních důsledků zvládnout integraci?

Seznamování s těmito fakty a reflexí ze strany žáků, rodičů a pedagogů je velice důležité, abychom se vyvarovali chyb a mohli dále zdárně uskutečňovat integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka integrace a její řešení je a bude neustále aktuální. Moderní medicína radikálně snížila úmrtnost novorozenců a kojenců, avšak negativním důsledkem je, že část těchto zachráněných dětí vchází do života s určitými handicap. Skutečnosti, jako špatné životní prostředí, změny ve výchově v současné rodině, genetická zátěž a další rizika nás varují a upozorňují na stoupající počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dalších letech.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části zpracovávám a komparuji informace a data získaná studiem odborné literatury. Výsledky heuristického výzkumu jsou využity jako podklady pro navazující část empirickou.

V praktické části si bakalářská práce klade za cíl porovnat počet žáků se SPU nejprve v rovině časové, tj. na příkladu jedné konkrétní školy ve dvou sledovaných obdobích, a v rovině kvantitativní, tj. procentuálním porovnáním zastoupení žáků se SPU v rámci populace celé České republiky s počtem žáků se SPU v ZŠ Jesenice. Tuto školu jsem si pro své šetření vybrala, neboť v ní působím pět let a myslím, že její prostředí znám důvěrně.

V rovině časové je cílem zmapování aktuálního počtu žáků se SPU v ZŠ Jesenice (stav ke školnímu roku 2014/2015) a porovnat jej se situací v totožné oblasti ve školním roce 2010/2011. Výstupem praktické části tak bude porovnání, zda došlo ke zvýšení, nebo snížení počtu žáků se SPU. V rovině věcné jako výchozí zdroj informací pro získání procentuálního počtu žáků se SPU v rámci České republiky využiji literární údaje doc. PaedDr. Miroslavy Bartoňové Ph.D. a její výsledek porovná s vlastním šetřením počtu žáků se SPU provedeným v ZŠ Jesenice.

V praktické části si rovněž stanovím výzkumné otázky a jim odpovídajících hypotézy, které se vztahují k postavení žáka v třídním kolektivu a vyhodnotím je pomocí standardizovaných dotazníků.

Jedná se o otázky zabývající se postavením žáka se SPU v jednotlivých třídních kolektivech, postavením chlapců a dívek se SPU v třídním kolektivu, rozdílností sebehodnocení žáků bez SPU a žáků se SPU, korelací mezi sebedůvěrou a sebehodnocením a subjektivním pocitem vztahujícím se ke školní docházce.

V závěru práce bude připojen seznam odborné literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifickou poruchou učení (dále SPU) je označována skupina poruch, které působí potíže žákům při získávání školních dovedností. Potíže se především objevují ve čtení, psaní a počítání v různé intenzitě, jednotlivě, ale také se mohou různě kombinovat.

V dnešní době neustále stoupá počet dětí s touto diagnózou – porucha školních dovedností. Žáky se SPU mohou být i jedinci s nadprůměrnou inteligencí, vynikajícími znalostmi v jiném oboru. Bartoňová (In: Pipeková, 2010) uvádí, že je obtížné vyčíslit počty žáků se SPU. Přibližně je uváděno 2 – 4 % jedinců, přičemž výskyt SPU je u chlapců asi třikrát vyšší než u dívek.

Rozlišit je třeba **nespecifické** poruchy učení, které mají stejné projevy jako SPU, vyskytují se však u dětí intelektově podprůměrných, se smyslovými vadami nebo u dětí vyrůstajících v nepřiměřených sociokulturních podmínkách. (Bartoňová In: Pipeková, 2010)

1.1 Definice specifických poruch učení

SPU je termín nadřazený poruchám typu dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a méně častým poruchám dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Šauerová (2012, s. 22) upozorňuje, že i přes velký rozvoj a zájem v této oblasti, je terminologie nesjednocená a nepřehledná. Specifické poruchy učení definuje jako „...*poruchy projevující se obtížemi při nabývání čtení psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti.*“ V odborné literatuře existuje několik dalších uznávaných definic, ale většina vyčleňuje pouze definování dyslexie. Dyslexie je totiž termínem, který nejen zahrnuje specifickou poruchu čtení, „...*ale bývá užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek.*“ (Bartoňová In: Pipeková, 2010 s. 160)

Setkáme se i s definicí týkající se pouze dyskalkulie. Nejvíce výstižná, všeobecná a zahrnující nejčastější SPU, je definice amerických vědců z roku 1980, kterou interpretoval a považoval za významnou i Matějček: „*Poruchy učení jsou*

souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček In: Pipeková, 2010, s. 159)

1.2 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

SPU jsou dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazeny mezi Poruchy psychického vývoje, numerologicky označeny F80-F89. Kategorie F81 blíže rozlišuje jednotlivé specifické vývojové poruchy školních dovedností. Kategorie F82 upřesňuje kritéria specifické vývojové poruchy motorických funkcí. Dysfunkce splňující kritéria pro dvě nebo více poruch spadají do kategorie F83. (MKN-10, 2013)

V pedagogické praxi se však více využívají jednotlivá pojmenování SPU: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie. Zelinková však dodává, že k žákovi nesmíme přistupovat jako k určitému označení diagnózy. Dítě je především osobností a jeho obtíže nejsou dominujícím znakem. (Zelinková, 2009).

Zelinková (tamtéž) upozorňuje na kompenzační chování žáka se SPU, kdy své nedostatky se snaží kompenzovat různými způsoby chování, ve kterých získává pocit úspěšnosti a obdivu. Snaží se na sebe upoutat pozornost nevhodnými formami chování, nebo se naopak uzavírá do sebe. Toto změněné chování žákům působí další problémy, především v navazování sociálních vztahů. Důležité je ale vědět, že pod tímto kompenzačním chováním se schovávají pocity méněcennosti a nepochopení. Kocurová (2001) také upozorňuje na zkreslené vnímání ostatními, kdy sociální okolí těžko chápe výkyvy ve výkonnosti žáka se SPU a často je interpretuje jako lenost a nezájem.

Dyslexie je specifická porucha postihující čtenářské dovednosti. Žák za využití běžných výukových metod má obtíže s rychlostí čtení, správností čtení, technikou čtení a s porozuměním textu. Žák čte pomalu, nebo naopak rychle. Má obtíže s rozeznáváním

tvárově a zvukově podobných písmen. Čtení není plynulé, je bez intonace. Typickým projevem je dvojí čtení, kdy si žák nejprve přečte sám pro sebe slovo a teprve poté ho přečte nahlas. Veškeré úsilí a soustředění vložené do snahy přečíst správně text ovlivňuje porozumění textu. (Zelinková, 2009)

Dysgrafie je specifická porucha postihující grafickou stránku písemného projevu. Obtížné je pro žáka napodobování tvaru písmen, jejich spojení a celková úprava grafického projevu. Často v písemném projevu škrtá, výška písma je kolísavá. Písemný projev je až nečitelný. Žák snahou o nejlepší výkon drží křečovitě tužku, na kterou vyvíjí nepřiměřený tlak. Písmo je tak protlačené na druhé stránky listů sešitu. (tamtéž)

Bartoňová ještě dodává, že koncentrace vynaložená při psaní omezuje soustředěnost na obsahovou a gramatickou stránku písemného projevu. (Bartoňová In: Pipeková, 2010)

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu. Její projevy jsou patrné ve specifické chybovosti v psaném projevu. Žák si obtížně osvojuje gramatická pravidla, která následně neumí využít v praxi. Dopouští se chyb z artikulační neobratnosti, vynechá nebo nesprávně označí délku samohlásek. Nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky, přidává nebo přesmykuje písmena a slabiky. (Zelinková, 2009)

Výše uvedené tři kategorie SPU jsou nadále z důvodu zjednodušení shrnuty pod pojem dyslexie, pouze z důvodu diagnostiky a reedukace konkrétního jevu je třeba od sebe dělit. (tamtéž)

Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností. Žákovi přiměřeně k věku nevyzrávají matematické schopnosti, které ale nemají za následek současně i poruchy mentálních schopností. Dyskalkulii zjišťujeme pomocí kombinovaného testu, který je tvořen dvěma částmi, test inteligence a test matematiky. Inteligence musí dosáhnout více než 70 bodů, zatímco výsledky matematického testu se musí pohybovat v dolních 10 % stejné věkové skupiny, přičemž výsledek matematického testu musí být horší než u inteligenčního testu - 1,5 standardních odchylek. (Simon, 2006)

Většina odborníků na SPU odkazuje na Koščovo dělení dle charakteru matematických obtíží. Praktognostická dyskalkulie – se projevuje poruchou matematické manipulace s předměty nebo symboly, nedokáže řadit různě dlouhé

předměty, nechápe pojem přirozeného čísla. Verbální dyskalkulie – obtíže se projevují se slovním označováním počtu předmětů, operačních znaků, nezvládá řadit vzestupně a sestupně čísla. Lexická dyskalkulie – žák není schopen přečíst víceciferná, ale někdy i jednociferná čísla, operační znaky. Grafická dyskalkulie – projevuje se neschopností psát číslice, zapisovat číslice pod sebe dle řádů, problémy při rýsování obrazců. Operační dyskalkulie – projevuje se neschopností provádět matematické operace, nebo tyto operace při slovních úlohách zaměňuje. Žák potřebuje písemnou oporu i při operacích pamětných. Ideognostická dyskalkulie – projevuje se poruchou chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Nechápe vztahy v logických číselných řadách. Slovní úlohy nedokáže převést do systému čísel a dále je řešit. (Zelinková, 2009)

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Žák nedokáže převést vizuální trojrozměrný obraz na dvojrozměrný papír. Neschopnost a nejistota se odráží v nízké kvalitě kresby a v neobratném používání výtvarných pomůcek. (Bartoňová In: Pipeková, 2010)

Dysmuzie je specifická porucha vnímání a reprodukce hudby. Obtíže jsou v rozlišení tónů, rozlišení a reprodukce rytmu, zapamatování si melodie. (tamtéž)

Dyspraxie je specifická porucha pohybové koordinace. Obtíže se projevují v hrubé a jemné motorice žáka, které se přenášejí do oblasti výchov, psaní a řeči. Žák působí nešikovně, nemotorně. Výsledkem jeho práce bývají nevzhledné výrobky, které jsou okolím vnímány, jako nedbalé a odbyté. (Zelinková, 2009)

Shrnutí

Specifické poruchy školních dovedností jsou obtíže, které se projevují při osvojování triviálních a dalších školních dovedností a jsou způsobeny na podkladě dysfunkcí centrálního nervového systému. Také v současné literatuře se stále setkáváme se starším a zažitým termínem – specifická porucha učení. Tuto skupinu vývojových poruch dle typu rozdělujeme na dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyspinxii, dysmuzii, dyspraxii. Dyspinxie, dysmuzie patří mezi poruchy školních dovedností, jejichž obtíže jsou opravdu patrné jen ve školním období, kdy výtvarná a hudební výchova patří mezi předměty základního vzdělání. Pro život tyto dovednosti nejsou podstatné a jen je musíme vzít v úvahu při volbě povolání. Obtíže, které přináší dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyspraxie, ovlivňují celý náš život, proto je nutné je reedukovat

a kompenzovat, aby měly co nejmenší negativní dopad na naše životní uplatnění. Projevy poruch školních dovedností a jejich důsledky mají vliv při navazování sociálních vztahů, které jsou velice důležité pro psychiku a rozvoj žáka. Řadí se mezi zdravotní postižení, které je nejvíce zastoupeno v běžné základní škole. Pedagog by tedy měl o něm mít dostatečné množství informací. Jejich znalost v době inkluzivního vzdělávání se stává nutností a standardem.

2 SEBEPOJETÍ ŽÁKA SE SPU

Specifická porucha učení ovlivňuje utváření sebepojetí a také má vliv na postavení žáka ve školní třídě. Proto je dobré znát i okolnosti, které se podílí na utváření nenarušeného sebevědomí. Sebepojetí je jedním z faktorů, které působí na osobnost a ovlivňují zvládnání specifických poruch. Neschopnost dosáhnout výborných školních výsledků a horší hodnocení mu jeho sebepojetí snižují. Tak jako je každý jedinec individualitou, tak i SPU se u každého dítěte projevuje jinak a jiným způsobem tuto zátěž zvládá. Je tedy žádoucí individuálně se seznámit s jeho sebepojetím. Pedagog by měl především reagovat, je-li žákovo sebevědomí narušené nebo nevyvážené a dodávat mu sebedůvěru, pocity jistoty, bezpečí.

„Specifické poruchy učení nejsou nemocí, kterou lze vyléčit nebo z níž dítě „vyroste“, jsou celoživotní záležitostí ovlivňující zásadním způsobem celkové sebepojetí dítěte, a je proto nezbytné věnovat jim náležitou pozornost.“ (Poledňová, 2009, s. 80)

Přijetí rodiči, učiteli a vrstevníky je základní a důležitou podmínkou pro formování pozitivního sebepojetí. Sebepojetí zahrnuje představy, myšlenky, z kterých vyplývají soudy o sobě, které mají subjektivní důležitost. Následně se odráží v kognitivním obsahu sebereflexe. Sebepojetí se začíná vyvíjet již v batolecím období, k jeho značnému rozvoji dochází ve školním věku. V období dospívání se mění a později získává zralou podobu, kdy jedinec začíná sobě rozumět a může vést práci na sobě. Žák se SPU ve středním školním věku vnímá svou odlišnost, nedostatečné schopnosti a výkony. Při neúspěchu se dostávají a upevňují pocity méněcennosti, neschopnosti, nedůvěry. Specifické poruchy učení mají negativní dopad na osobnost žáka. Jeho školní výkon často nedosáhne výkonu a kvalit spolužáků. Při srovnávání s ostatními zažívá pocit neúspěchu, zklamání a selhání. Reakcí na opakovaný neúspěch bývá negativní postoj, snížená motivace k učení, obviňování ze selhání, strach, psychomotorické potíže, změny chování, které se promítají do způsobu života. Sebepojetí a sebehodnocení je na nízké úrovni. Svůj handicap se snaží zakrýt jinými přednostmi, kterými získává u vrstevníků obdiv, avšak někdy to bývá problematický osobnostní rozvoj s nevhodným chováním. (Matějček a Vágnerová, 2006)

Betz a Breuningová (In: Poledňová, 2009), poukazují na čtyři systémy chování, systém sebehodnocení dítěte, rodinných nároků, očekávání a systém školy se svými výkonovými nároky. V projektu *Začarovaný kruh poruch učení*, poukazují, že tyto systémy chování jsou propojené a ve vzájemné interakci.

Mnohé zahraniční výzkumy potvrzují zásadní vliv sociálního prostředí na sebezpojetí dětí se SPU. Výsledky poukazují na fakt, že specializované třídy prospívají žákům se SPU nejen v souvislosti s výukou, ale i v jeho sebezpojetí. (oproti neprospívajícím žákům v běžných třídách) Matějček a Vágnerová (2006) však varuje před možnou stigmatizací celé třídy a vyčleněním z běžné dětské populace. Pokorná (2010) má stejný názor a nesouhlasí s radikálním odstraněním specializovaných tříd, přestože tento směr neodpovídá inkluzivnímu myšlení. Přesto považuje koncept dyslektických tříd za překonaný individuálním přístupem k žákovi a vidí i negativní dopady těchto tříd na žáky. Žáci, kteří nepřekonali své nedostatky, mají nižší sebehodnocení a jsou jako celá třída diskriminováni. Řešení vidí ve změně organizace práce na školách, kdy speciální pedagog pracuje individuálně s žákem krátkou dobu a jejich učení je cíleně zaměřeno na obtíže daného žáka.

Důležitým faktorem, který napomáhá získávat dítěti dostatek důvěry, snižovat pocity méněcennosti a zvyšovat sebevědomí, je dobré rodinné a školní prostředí, které má dostatek informací o SPU a týmovým přístupem zajišťuje reedukační péči. Bartoňová (2012, s. 22) upozorňuje, že velký vliv na kompenzaci postižení má nejen sám jedinec, ale velkou měrou se na ní podílí školní prostředí, které „...*může působit podpůrně nebo jako brzda (blokátor)*.“

Havlík (1993) také upozorňuje na důležitost sociální interakce. Ta je částečně využívána při rozvoji vlastností osobnosti. Hodnocení pro jedince nabývá na významu, je-li pro něho cizí osoba důležitá. K ohrožení identity však dochází tehdy, je-li negativní ohodnocení cizí osobou důležitější než ohodnocení vlastní.

Shrnutí

V praxi je důležité, aby si všichni, kteří se podílí na výchově a vzdělání žáků se SPU uvědomili schopnosti a nedostatky žáka, stavěli na jeho schopnostech a pomohli mu vyrovnávat se s jeho nedostatky, vytvořili prostředí, kde nebude zažívat ponižování,

podceňování, nevytvářeli takové situace, které by vedly k negativnímu ohodnocení spolužáky a vychovávajícími a snažili se rozvíjet zdravé sebevědomí žáka.

3 ASISTENT PEDAGOGA

Cílem sociálního školství je maximálně zapojit všechny dostupné možnosti, které vedou ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání handicapovaných dětí v běžných školách při integraci, inkluzi. Jedním z opatření je nedávná možnost na škole zřídit funkci asistenta pedagoga. K dosažení maximálních výsledků při rozvíjení vzdělávacího potenciálu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutná vzájemná spolupráce pedagogů, rodičů žáka, poradenských pracovišť, výchovného poradce a asistenta pedagoga. Neméně důležitá je i spolupráce s vedením školy, které reflektuje výsledky z praxe. Efektivní zkušenosti konfrontuje se zástupci státních orgánů, které jsou využity při další tvorbě organizačních a legislativních dokumentů.

V praxi je integrace a inkluze dosahována řadou vyrovnávacích a podpůrných opatření. Žáci, kteří vyžadují nejvyšší míru podpůrných opatření, mají podporu zajištěnu dvěma možnými způsoby asistence. Zřízením funkce asistenta pedagoga nebo zapojením osobního asistenta. Zásadním rozdílem je jejich zřizovatel i organizační nároky při vzdělávání žáka. Mzdové náklady hradí zaměstnavatel, avšak na mzdových nákladech osobního asistenta se účastní i rodiče žáka. (Uzlová, 2010)

Žádost pro zřízení funkce asistenta pedagoga je ředitelem školy podána na příslušný krajský úřad. Zároveň žádá o navýšení finančních prostředků pro pozici asistenta pedagoga. Podmínkou je vyjádření a doporučení školského poradenského zařízení. Základní předpoklad pro výkon práce asistenta pedagoga je uzákoněn v zákoně č. 561/2004 Sb., nyní novela zákona č. 472/2011 Sb. Osoba vykonávající tuto činnost musí být plně způsobilá k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonná, je zdravotně způsobilá a prokazuje znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak. Zákon také upravuje kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga. Ty jsou velice různorodé, pohybují se mezi základním vzděláním s doplněným akreditovaným vzdělávacím programem pro asistenty pedagoga až po vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.

Souběžně s nutnými předpoklady k vykonávání funkce asistenta pedagoga sehrávají dominantní úlohu při integraci žáka individuální rozdíly v schopnostech, dovednostech a osobnostních rysech asistenta pedagoga.

V zahraničí dle výzkumu Grooma a Rose z roku 2005 (In: Němec a Šimáčková-Laurenčíková, 2014) jsou pro školy při výběru asistenta pedagoga rozhodující tyto následující osobnostní rysy. Schopnost týmové práce, ochota se učit, adaptabilita. Dle šetření Drotárové (2006) při komparaci výpovědí ředitelů škol v ČR preferují u asistentů zodpovědnost, ochotu se vzdělávat a mít vědomostní předpoklady. Oproti tomu asistenti pedagoga uvádějí jako hlavní předpoklad pro svou práci být empatický, trpělivý a ochotný pomáhat.

Domnívám se, že požadavky zaměstnavatelů jsou spíše požadavky na učitele, přestože se jedná o práci asistenta pedagoga. Samozřejmě vůbec nepodceňuji odborné vzdělání asistenta a nutné další celoživotní vzdělávání, ale právě vlastnosti jako jsou empatie, trpělivost a ochota pomáhat jsou spíše darem a nedají se lehce naučit, jako odborné vědomosti nebo postupy při studiu. Je nutné si uvědomit, že asistent pracuje s lidmi, s jedinci, kteří mají handicap, a proto je nutné, aby kriticky ohodnotil své osobnostní předpoklady pro výkon této náročné práce. Uzlová (2010, s. 45) na základě svých zkušeností doporučuje k výkonu funkce asistenta pedagoga osobu motivovanou, „...k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, vstřícnost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní, vyrovnanou osobnost. Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní.“

Vyhláška 147/2011 Sb. definuje asistentovu činnost při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Asistent poskytuje podporu žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku. U žáků s těžkým zdravotním postižením pomáhá při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Náplň práce stanovuje ředitel školy na základě doporučení poradenského zařízení, po dohodě s třídním učitelem, popřípadě s výchovným poradcem. Obsah práce

se především odvíjí od individuálních potřeb žáka, ovlivněn je materiálními a finančními možnostmi školy.

3.1 Spolupráce asistenta s učitelem

Kvantita a kvalita spolupráce mezi asistentem a pedagogem je v praxi různá. Jejich společná spolupráce se odvíjí od míry potřeb handicapovaného žáka. Předpokladem pro dosažení efektivity práce je harmonická spolupráce, vzájemná úcta, respekt a vyjasnění kompetencí při výuce. Asistent pedagoga pracuje pod vedením pedagoga, který nese odpovědnost za školní vzdělávání. Zpětné informace, které pozoruje asistent při práci se žákem, následně zkušený pedagog a asistent využijí při tvorbě dalších pracovních materiálů a postupů při výuce.

Výsledky řady výzkumů poukazují na negativní postoje žáků k žákům se SPU. Dlouhotrvající neúspěchy žáků často přispívají k nevýhodné pozici ve třídní skupině. Žáci se SPU se stávají středem posměchu v krajním případě i obětí šikany. Reakce a vyrovnání s těmito zkušenostmi jsou různá od upoutání pozornosti na sebe, agrese, uplácení až po snížení sebevědomí. (Šauerová, 2012). Těmto nevhodným způsobům sociální interakce musí být zabráněno. Pedagog za přispění asistenta by měl žáka zapojovat do skupinových prací a začleňovat ho do třídního kolektivu. Velký podíl na této činnosti může mít především asistent, kdy bývá přítomen u žáka v jiných hodinách i mezi vyučováním.

V praxi spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga především spočívá v přípravě pomůcek a pracovních materiálů k výuce. Asistent sleduje studijní výsledky žáka, pozoruje jeho chování, které konzultuje s pedagogy, výchovným poradcem, školním psychologem. Společně s výchovným poradcem se podílí na tvorbě IVP. Vzájemně si předávají účinné motivační strategie k zefektivnění výuky. Opatřují speciální pomůcky, ev. uzpůsobují pracovní prostředí. Řeší případné konflikty žáka s kolektivem. Spolupracují na navazování a zlepšování sociálních vztahů v rámci třídy, ale i se všemi, kteří jsou se žákem v interakci. Asistent i pedagog musí společným úsilím navázat profesionální vztah. Mají znát své kompetence a role. Asistent pracuje dle instrukcí pedagoga, respektuje jeho pokyny, avšak pedagog si musí být vědom své odpovědnosti za vzdělávání žáka a nepřepřít svou odpovědnost na asistenta. Pedagog i asistent mají odbornou podporu ve školských poradenských zařízeních. Využívají jejich doporučení,

jak pracovat s žáky a konzultují s nimi výsledky dosažené vzděláním a výchovou. Informace jsou dále využity při tvorbě individuálních postupů.

3.2 Spolupráce s rodiči

Asistent pedagoga často bývá prostředníkem mezi školou a rodinou. Přestože je spolupráce týmová, rodiče častěji komunikují s asistentem. Asistent pravidelně informuje rodiče o průběhu vyučování, metodách, postupech výuky, které rodiče aplikují také v domácí přípravě. Intenzita spolupráce se zvyšuje při školních obtížích nebo při nemoci žáka, kdy je rodičům nutné předat informace o probraném učivu a snížit tak riziko stresu při návratu do školy.

Rodiče i asistenti mají stejný cíl, dosáhnout u dítěte maximálního stupně vzdělání. Přesto doba a formy dosažení vzdělání se mohou lišit. Zásadní je proto komunikace, kde asistent informuje o dosažených výsledcích, o dění ve škole, domlouvají se a sjednocují přístup k dítěti. (Uzlová, 2010)

Na začátku spolupráce je důležité si promluvit o vzájemných očekáváních a o možnostech (osobních, materiálních, časových atd.), které budou využívány při plnění našich cílů. Následně je potřeba vytvořit vzájemnou dohodu, ve které budou oběma stranám objasněny dílčí cíle, vzájemné povinnosti, společné postupy.

V praxi se na naší škole osvědčil plánovací diář, do kterého žák pod kontrolou asistenta zapisuje domácí úkoly, informace. Rodiče žáků tak mají větší jistotu kvality a úplnosti informací a mohou tak účinněji kontrolovat domácí přípravu do školy. Pravidelná a častá je telefonická komunikace. Na škole probíhají dvakrát ročně tzv. konzultace ve třech. Rodiče, žák, pedagog a asistent zde hodnotí prospěch, chování a řeší připomínky ke studiu a chodu školy.

3.3 Asistent a ostatní spolužáci

Spolužáci jsou i pro handicapovaného žáka důležití. Asistent by měl mít s nimi dobrý vztah a měl by znát a využít jejich vlastnosti a schopnosti. Přátelství a komunikativní žáci jsou pro něho dobrými pomocníky při integraci handicapovaného žáka do třídního kolektivu. Havlík (2011, s. 52) tvrdí, že po desátém roku věku dítěte

nastupuje období, kdy „...vliv vrstevníků, převažuje nad vlivem dospělých.“ Proto integrace přes prostředníky z řad spolužáků bývá efektivnější. Uzlová (2010) dokonce tvrdí, že asistent, který nedokáže navázat se spolužáky kontakt a komunikovat s nimi, nedokáže splnit svou roli a dokonce může být překážkou při sociálních interakcích dítěte s postižením a ostatními spolužáky bez postižení. Základní podmínkou pro přijetí asistenta spolužáky je objasnění funkcí a kompetencí, které asistent pedagoga ve třídě bude vykonávat. Přijetí žáky ovlivňuje vztah pedagoga a asistenta. Vnímaví jedinci si mohou všimnout přehlížení či averse pedagoga k asistentovi. Nelze tedy pak očekávat přijetí a respekt ze strany žáků.

Shrnutí

Asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření, které bývá využito u žáků s těžšími SPU. Svou činností může ovlivnit žákovo postavení ve třídě. Podílí se na rozvíjení vzdělávacího potenciálu žáka. Důležitou roli přitom sehrávají jeho osobnostní předpoklady. Jeho pracovní předpoklady a činnost upravuje zákon č. 472/2011 Sb. a vyhláška 147/2011 Sb. Asistentova pomoc se nejen uplatňuje při činnostech s žákem, ale stává se hlavním prostředníkem mezi rodiči a školou. Dále spolupracuje s pedagogy, spolužáky a dalšími činiteli, kteří se podílí na jeho výchově a vzdělání a úspěšném začlenění do třídního kolektivu.

4 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ ASPEKTY SPU

Dnešní doba od každého z nás vyžaduje širší všeobecný přehled. Technické vymoženosti požadují větší odborné znalosti, migrace osob vyžaduje znalost cizích jazyků, empatické a sociální schopnosti pro multikulturní soužití s cizinci. Znalost a orientace v okolním světě je velice obtížná, avšak pro začlenění do společnosti je podmínkou.

Výzkumné závěry Matějčka, Vágnerové a Milzové (In: Poledňová, 2009) se shodují, že žáci se SPU mají potíže s emočním prožíváním a ovládním emocí. Milzová je diagnostikovala až u 74,4 % dětí se SPU. U dětí bez SPU byly přítomny pouze u 2,6 % případů. Selikowitz (In: Poledňová, 2009) hovoří o těchto dětech jako o *sociálně hluchých*, které nedokážou předvídat následky svého nestabilního chování a uvádějí se do problému v sociálních vztazích.

Sociometrická zjištění konstatují, že žáci se SPU jsou „*sociálně rizikovou skupinou*“. Za hlavní příčinu neoblby je uváděno maladaptivní chování ve skupině s negativními osobnostními rysy a jejich školní problémy. Důvodem odlišného chování nejsou jen důsledky symptomů lehké mozkové dysfunkce (LMD), ale i vlivy a reakce okolí na jeho odlišnosti. V důsledku toho pak tito žáci často zažívají negativní situace. Jedná se o nepříznivé situace v rodině, negativní přijetí od učitelů, spolužáků a i oni sami sebe vnímají negativněji. (Kucharská, 2005, s. 30)

Opakované školní neúspěchy a neschopnost plnit očekávání u žáka se SPU vyvolávají frustraci. Rayen (1997) (In: Kocurová, 2001) shledává příčiny sociálních problémů v sociálních vztazích a v obtížném sociálním učení. „*Z emocionálních problémů je nejfrekventovanější úzkost, související s permanentní frustrací ve škole nebo v sociálních interakcích. Přirozená tendence vyhnout se zdroji úzkosti je pak interpretována opět jako lenost nebo nesnášenlivost.*“ (Kocurová, 2001, s. 172)

Pochvala, úspěch a jedničky jsou v některých oblastech pro žáky se SPU nedosažitelné i přes vynaložení velkého úsilí. Poměr přípravy a dosaženého výsledku je neúměrný. Dětská identita je ve školním období určována výkonem a ten se pro něho stává potvrzením vlastní hodnoty. Žák je k sobě kritičtější, než v předškolním období a uvědomuje si rozdíl ve výkonu. Touha po lepších výsledcích a následném ocenění

motivuje žáka k učení, ale zároveň může působit jako stresující faktor. Jejich nedosažení vede k zhoršení sebedůvěry. (Matějček a Vágnerová, 2006)

Bartoňová (2012) upozorňuje, že někteří žáci se SPU v důsledku svých poruch mívají emocionální obtíže. Často trpí pocity úzkosti, když jejich vynaložené úsilí neodpovídá výsledku. Těžko zvládají situace, kde je potřeba mít vyšší míru frustrační tolerance, a již předem rezignují, aniž by začali pracovat.

Shrnutí

Žáci se SPU mívají obtíže nejen v oblasti školních výkonů, ale SPU rovněž velmi ovlivňují chování žáků. Tito žáci jsou rizikovou skupinou, proto je znalost problematiky emocionality a sociálních vztahů důležitá. Pomáhá nám lépe pochopit chování a reakce žáka, které přináší SPU. Úzkost a frustrace snižují žákovi sebehodnocení, proto je nutné hledat takové postupy, které naopak vedou k zvýšení jeho sebepojetí a zdárně ho integrují do společnosti.

5 ŽÁK SE SPU VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU

Škola je prostředí, kde dochází k převodu z rodinného kruhu do opravdového světa společnosti. Žák už nemůže libovolně využívat svobodu, chuť, při svých aktivitách, ale musí se podřizovat pravidlům školy. Hodnotí se podle toho, co vykoná a oč se zaslouží. Dítě tedy přechází z klidného, ochranného prostředí do prostředí orientovaného na reálné hodnocení a výkon. (Havlík, 2011)

Škola je instituce, kde dochází k výchově a vzdělávání dětí. Systematicky připravuje jedince na budoucí povolání, podílí se na rozvoji a socializaci jedince. Učí jak následně uplatnit nabyté vědomosti v pozdějším svém životě a i v životě celé společnosti. Každá organizovaná skupina má formální a neformální řád. Ve škole se formálním řádem rozumí: školní řád, učební plány, rozdělení hodin atd. V neformálním řáde se odehrává spontánní sociální život žáků. Formálně vytváří učitel skupiny podle výkonu a nadání. Neformálně se tvoří skupiny dle sympatií a zájmů. (Gillernová, 2012)

Dětské sebepojetí je spojeno s celkovým osobnostním vývojem, které probíhá v určitém sociálním kontextu. Ve školním prostředí mají na jeho tvorbu vliv vrstevníci, celkové klima ve třídě a přístup učitele. (Matějček a Vágnerová, 2006)

Posměch a podceňování třídou je pro žáka více frustrující než výtky dospělých. Znalost výsledků vrstevníků je pro žáka se SPU informací, která mu umožňuje srovnání svých výsledků s ostatními. Výsledky srovnání ho určitým způsobem charakterizují a vymezují jeho pozici ve třídě. (tamtéž)

K nevýhodné pozici v třídním kolektivu přispívá i negativní postoj spolužáků, který je ovlivněn dlouhodobým neúspěchem žáka se SPU. (Šauerová, 2012)

Braun (2014) doporučuje věnovat zvýšenou pozornost integrovaným žákům. Řadí je mezi rizikové žáky, kteří mohou mít sociální problémy. Individuální přístup k žákovi dle individuálního vzdělávacího plánu může u ostatních spolužáků vyvolat žárlivost nebo ho litovat a tím mu narušit jeho sebevědomí.

5.1 Hodnocení a vliv spolužáků na žáka se SPU

Vzájemné hodnocení žáků se v jednotlivém školním období liší. Mladší žáci si uvědomují nedostatky ostatních spolužáků, ale nezaujmají k nim postoj. Pokud přeci jen nějaký postoj zaujmou, bývá to postoj rodičů, nebo autorit. Ve středním školním věku je úsudek samostatnější, ale spíše globální. Sociální hodnocení podléhá pravidlům skupiny, názor učitele není tak závazný. Starší školáci hodnotí své spolužáky již z několika hledisek. To znamená, přestože někdo nemá dobré studijní výsledky, nemusí být špatný kamarád. S přibývajícím věkem se spolužáci hodnotí dle podstatnějších vlastností. Jejich hodnocení je diferencovanější a nehodnotí jen aktuální chování.

Harter (In: Matějček a Vágnerová, 2006) upozorňuje, že hodnocení třídy nebo skupiny má větší vliv na sebehodnocení žáka, než hodnocení jednotlivce. Z šetření Matějčka a Vágnerové (2006) vyplývá, že s přibývajícím věkem se u žáků se SPU sebehodnocení zhoršuje, klesá hodnocení vlastních schopností i sebedůvěra.

Přestože školní úspěšnost není pro vrstevníky podstatná, bývá však faktorem posilujícím celkově negativní hodnocení. (tamtéž)

Činiteli, kteří ve školním období ovlivňují socializaci, jsou především rodina, škola a vrstevnické skupiny. Významnost těchto činitelů se stává otázkou několika teorií. Dle Teorie skupinové socializace Harrisové (1995) významnou roli sehrávají zkušenosti s vrstevnickými skupinami. Rodina a dyadické vztahy naopak mají menší význam při utváření osobnosti. Svou teorii dokazuje výchovou dětí ve stejné rodině, kdy přes stejnou výchovu není podobnost jedinců taková, jak bychom očekávali.

Vandelová (2000) s tímto názorem nesouhlasí. Domnívá se, že nebyl v úvahu vzat fakt, kdy vliv rodičů může být rozdílný a také neexistují studie, které porovnávají vztahy mezi vrstevníky a výsledky vývoje s časovým odstupem. Tvrdí, že naopak dyadický vztah mezi přáteli může mít významný vliv na pocity sebehodnoty. (Výrost a Slaměník, 2008)

Domnívám se, že na socializaci se podílí rodiče, vrstevníci i jednotlivci, všichni, kteří jsou ve vzájemné interakci a všichni mají podíl na utváření osobnosti a fungování v dospělosti. Kdo a jak velký vliv bude mít, je velice individuální. Kde ve výchově bude selhávat rodina, je možné, že dítě bude svou jistotu hledat spíše u vrstevníků. Větší vliv mohou mít osoby, kterých si vážíme a důvěřujeme jim. Vliv může mít i délka doby,

kterou s dětmi strávíme. Existuje mnoho faktorů, které se mohou i kombinovat a mají vliv na náš vývoj. Pro osoby, které pracují s žáky se SPU je důležité rozpoznat, kdo má na žáka se SPU největší vliv nebo je s ním v dyadickém vztahu. Umožňuje mu přes tyto jedince kompenzovat a snižovat negativní důsledky, které SPU přináší.

Shrnutí

Integrovaný žák patří ve školním prostředí do rizikové skupiny, která má často sociální problémy. Jeho handicap mu snižuje výkon a následné ohodnocení, které ovlivňuje pozici ve školní třídě. Významné je období středního školního věku, kdy handicapovaný žák je hodnocen svými vrstevníky. Toto hodnocení, i když nemusí být objektivní, je pro něho důležitější než hodnocení dospělých. Negativní hodnocení třídního kolektivu snižuje jeho sebehodnocení a sebedůvěru. Na vývoji osobnosti se podílí řada faktorů. Ve školním prostředí má dyadický vztah mezi přáteli významný vliv na pocity sebehodnoty.

6 SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODINOU

Dobrý vztah mezi školou a rodinou napomáhá zvyšovat úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, proto by všichni měli mít zájem vytvořit vztah, který je založený na otevřenosti, důvěře a úctě. Kvalitní vztah by měl být navázán především, jedná-li se o žáka se SPU.

Současnou situaci mezi rodiči a školou Šauerová (2012) nazvala jako rozpačitou. Za hlavní příčinu považuje nedostatek vzájemné důvěry a respektu k druhé straně, která je způsobena nedostatkem informací a objasnění kompetencí na obou stranách přinášené legislativními změnami. Průcha (2009, s. 410) připomíná situaci před rokem 1989, kdy postavení rodičů ke škole bylo omezováno a bylo negativem a naopak současnost považuje rodiče žáků za „...*hlavního a nejpočetnějšího partnera pro vztahy školy s prostředím.*“

Dobrou spolupráci ovlivňuje vzájemná komunikace mezi rodiči a vychovateli. Šauerová (2012) upozorňuje na možný vznik konfliktů, které přináší rozdílné představy o způsobu dosahování společných cílů ve výchově a vzdělávání. Doporučuje dodržovat určitá pravidla, aby vzájemná interakce byla bezkonfliktní a neohrožovala ani kvalitu vzdělávání. Neznevažovat a neměnit vytvořená pravidla. Vzájemná kritika není vhodná před žákem. Je potřeba vést žáky k vzájemnému respektu autorit.

Ztotožňuji se s pravidly Šauerové a z vlastní praxe bych doplnila svou zkušenost. Již **předem** rodiče informovat a domluvit se, jak bude probíhat společný postup při řešení problému, nebo dosahování cíle. Vzájemný respekt a spolupráce zvýší úspěšnost. Výše uvedená doporučení při spolupráci s rodiči by škola měla využívat při řešení potíží také u žáků se SPU. Je zapotřebí si uvědomit, že každá rodina je jiného typu, vychovávají své potomky jiným výchovným stylem a tím se liší stupeň spolupráce od žádné až po výbornou spolupráci.

Rychlý vývoj informačních technologií v současné době nabízí možnost elektronické e-mailové komunikace mezi rodiči a školou. Nenahradí sice nikdy osobní kontakt, avšak šetří čas, je mobilní a umožňuje výhody psaného projevu (např. umožňuje rozmyšlení při psaní textu, možnost vrátit se k přečtenému). Pokud je v komunikaci potřebná konfrontace, je však vhodnější osobní kontakt. Telefonická

komunikace je vhodná pro stručná, jednoznačná sdělení, svolání schůzky. Dobře zvolený typ komunikace může ovlivnit další spolupráci nebo její výsledek.

Škola i rodiče považují vzájemný vztah za významný. Přesto stále existují bariéry, které ho nedovolují realizovat. Výsledky kvantitativního šetření Trnkové (In: Rabušicová, 2004) dokládají, že pedagogové souhlasí s myšlenkou budování vztahů, avšak nejistota, kterou by toto partnerství přinášelo, ho brání rozvíjet. Ze strany rodičů se jedná o vztah, který je naplňován účastí na společenských akcích školy, ale do hlavní pedagogické činnosti nezasahují. Rodiče vystupují jako zákazníci, kteří reagují teprve, jsou-li ohroženy zájmy dítěte. Rabušicová (2004) proto navrhuje uchopit iniciativu na straně školy a uvést ji do praxe.

Škola nabízí mnoho možností, jak navázat kontakt a spolupráci, avšak někdy tato možnost nebývá naplněna. Rodiče mají odmítavý postoj a spolupráci nevyužijí. Alternativou, která zlepšuje vztahy mezi školou a rodiči na naší škole, jsou přímá setkání na společenských akcích pořádaných školou a za podpory zřizovatele školy (např. adventní koncert, oslava výročí školy, vánoční trh, absolventský ples 9. ročníku, masopust). Výsledky vzdělávání žáků mohou rodiče sledovat během dne otevřených dveří. Připomínky a návrhy rodičů řeší škola na pravidelných rodičovských schůzkách, konzultacích ve třech. Rodiče se mohou podílet přes školskou radu na správě školy. Aktuální problémy mohou řešit na konzultacích s jednotlivými učiteli předmětů, které má pedagog minimálně jednou týdně. Nepřímá komunikace s rodiči je vedena prostřednictvím elektronické žákovské knížky. Rodiče v ní naleznou aktuální, objektivní a přesné informace, klasifikaci, záznamy o chování i absenci svého potomka.

Shrnutí

Kvalitní vztah mezi rodiči a školou je významným předpokladem pro lepší spolupráci při výchově a vzdělávání žáků se SPU. K dosažení cílů je zapotřebí vzájemný respekt, úcta, důvěra a dodržování pravidel komunikace. Správně zvolený typ komunikace ovlivňuje úspěšnost naší spolupráce. Stupeň spolupráce je individuální, od žádné až po výbornou. Přestože školy nabízí možnosti spolupráce, většina rodičů je spíše účastníky společenských akcí, ale k větší spolupráci zaujímají negativní postoj.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Počty žáků se specifickou poruchou učení neustále narůstají. Specifické poruchy učení mají negativní dopad na vývoj osobnosti žáka. Časté neúspěchy, nesplněná očekávání, snižují žákovo sebepojetí. Své nedostatky se snaží zakrýt jinými schopnostmi, které ovládá a kde zažije pocit úspěchu. Pokud ani zde neuspěje, snaží se drobné úspěchy vyvolat jiným chováním, které je vnímáno některými spolužáky obdivně jinými spolužáky a pedagogy jako nevhodné. Jeho výjimečnost má vliv na postavení v třídním kolektivu. Negativní hodnocení snižuje jeho sebevědomí a jeho sebedůvěra klesá. Všichni nemají stejné možnosti vyniknout svými školními dovednostmi v třídním kolektivu. Nelze však dopustit, aby odcházeli ze základní školy s odporem k dalšímu vzdělávání, měli nízkou sebedůvěru a jejich sebevědomí bylo nezdravé.

Cílem mé práce bylo zmapovat aktuální stav postavení žáka se specifickou poruchou školních dovedností na běžné základní škole (ZŠ Jesenice), upozornit na stále narůstající počty žáků se SPU a jejich znevýhodněné postavení ve školním kolektivu, který si následně vyžaduje nutnost individuálního přístupu, aby žák se SPU nebyl handicapován svým častým neúspěchem a ohrožen sekundárními negativními důsledky.

Sebrané výsledky šetření budou předány školní psychologce, která je následně podrobně zkontroluje a vyhodnotí. Své závěry práce s výchovnou poradkyní následně využije k další výchovně vzdělávací činnosti se žákem se SPU a při zlepšování sociálních vztahů v třídním kolektivu.

K výzkumnému šetření byla využita kvantitativní metoda formou Dotazníku B-3 a Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí, které byly vyhodnoceny jako vhodné pro zjištění mých výzkumných otázek.

Dotazníkem B-3 zjišťujeme vztahy ve třídě, porovnáваме pozici žáka se SPU a žáka bez SPU v třídním kolektivu, porovnáваме, zda mají dívky nebo chlapci se SPU lepší postavení v třídním kolektivu, přistupují-li žáci se SPU ke svému sebehodnocení kritičtěji, než žáci bez SPU a zda-li se žáci do školy těší.

Pomocí Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti bylo zjišťováno, zda sebedůvěra žáka se SPU koreluje s jeho sebehodnocením v třídním kolektivu.

8 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Výzkumná otázka č. 1: Stoupají počty žáků se specifickou poruchou učení, budeme-li je porovnávat s uváděnými současnými počty žáků se specifickou poruchou učení z roku 2010/11 a informacemi doc. PaedDr. Miroslavy Bartoňové Ph.D. z roku 2010?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké je postavení žáka se specifickou poruchou učení v jednotlivých třídních kolektivech?

Výzkumná otázka č. 3: Mají chlapci se specifickou poruchou učení horší postavení v třídním kolektivu než dívky se specifickou poruchou učení?

Výzkumná otázka č. 4: Je sebevnímání žáků se specifickou poruchou učení horší, než se sebevnímání žáků bez specifické poruchy učení?

Výzkumná otázka č. 5: Je horší sebehodnocení dívek se SPU, než sebehodnocení chlapců se SPU?

Výzkumná otázka č. 6: Má sebedůvěra žáka vztah na sebevnímání žáka v třídním kolektivu?

Výzkumná otázka č. 7: Těší se žáci se SPU méně, než žáci bez SPU?

Hypotéza č. 1: Počty žáků se specifickou poruchou stále narůstají.

Hypotéza č. 2: Postavení žáka se specifickou poruchou učení je horší než postavení žáka bez SPU.

Hypotéza č. 3: Dívky se specifickou poruchou učení mají horší postavení, než chlapci se specifickou poruchou učení.

Hypotéza č. 4: Sebevnímání žáků se specifickou poruchou učení je nižší, než žáků bez specifické poruchy učení.

Hypotéza č. 5: Dívky se specifickou poruchou učení se sebehodnotí hůře než chlapci, než chlapci se specifickou poruchou učení.

Hypotéza č. 6: Sebedůvěra žáka má vztah k sebevnímání žáka v třídním kolektivu.

Hypotéza č. 7: Žáci se SPU se do školy těší méně než žáci bez SPU.

9 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝBĚR POUŽITÝCH METOD

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole v Jesenici, kde pracuji jako asistent pedagoga. Ředitel školy vyjádřil souhlas se šetřením za předpokladu, že nebudou uváděny osobní údaje žáků, výsledky budou pouze použity pro potřeby této práce a nebudou dále využívány. Ze šetření budou vyřazeni žáci rodičů, kteří nepodepsali generální souhlas v osobním listě (tím byl vyřazen jeden žák). Konzultace a výzkum bude prováděn pod supervizí školní psycholožky.

V průběhu měsíce listopadu do 15. 12. 2014 probíhalo výzkumné šetření. Zúčastnilo se ho devět tříd od 5. do 8. ročníku, celkem 233 žáci. Z tohoto počtu bylo 34 žáků, kteří měli diagnostikovaný alespoň jeden typ specifické poruchy učení.

Výzkumnému šetření předcházelo setkání se školní psycholožkou, která byla seznámena s mým záměrem. Vzhledem k tomu, aby šetření bylo kvalitní a co možná nejobektivnější, byly zvoleny standardizované dotazníky. Výhodou standardizovaných dotazníků je jejich spolehlivost, validita, jsou známy normy a u obou jsou známy intervalové úrovně měření. Využit byl dotazník vztahů ve třídě B-3 a dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Vzhledem k tomu, že jde o standardizované dotazníky, bylo provedeno zaškolení školní psycholožkou, jak s dotazníky pracovat. Šetření stále probíhalo pod její supervizí, aby proběhlo bez chyb. Při šetření a používání diagnostických metod byly dodržovány etické zásady, aby nemohlo dojít k zneužití výsledků a poškození žáka. Žáci jsou prezentováni pod čísly.

10 SBĚR DAT A ADMINISTRACE UŽITÝCH METOD

Sběr dat probíhal o třídnických hodinách bez přítomnosti třídního učitele (za přítomnosti školní psycholožky), obávala jsem se, že žáci mohou být ovlivněni jeho přítomností nebo dokonce jeho názory. Nejdříve byl zadán dotazník B-3 všem žákům ve třídě, za týden byl rozdán Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí pouze žákům se SPU. Pouze dvě žákyně, které byly nemocné, vyplňovaly oba dotazníky v jeden den.

V praktické části navazuji na část teoretickou. Prvním dotazníkem sleduji vztahy mezi spolužáky pomocí „Dotazníku vztahů ve třídě B-3“ Richarda Brauna. Především mě zajímají vzájemné vztahy mezi žáky se SPU a ostatními spolužáky. Zaměřila jsem se na sebehodnocení žáka se SPU v třídním kolektivu.

Druhým „Dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti dětí“ Matějčka a Vágnerové zjišťuji sebehodnocení žáka se SPU v jednotlivých předmětech a jejich sebedůvěru.

10.1 Dotazník vztahů ve třídě B-3

Pro výzkum vztahů ve třídě jsem zvolila „Dotazník vztahů ve třídě B-3“. Jedná se o dotazník Richarda Brauna, který zkoumá vztahy ve třídě. Rozdělen je do šesti částí a vhodný je pro žáky od 4. ročníku až po žáky středních škol. V první části vyjadřuje žák sympatie a antipatie ke svým spolužákům. V druhé části vyjadřuje z pěti možných variant své postavení v třídním kolektivu. Ve třetí části hodnotí, výběrem z daných tvrzení, kvalitu třídního kolektivu. Ve čtvrté části jsou využité škálované otázky, kterými vyjadřuje svou míru pocitů ve třídě. V poslední části označuje pět spolužáků s pozitivními a pět spolužáků s negativními vlastnostmi, charakteristikami.

První třídou, kterou jsem zvolila pro vyplňování dotazníku, byla třída, ve které působím jako asistent pedagoga, z důvodu otevřenějšího vztahu a možných dotazů. Abych se přiblížila k žákům, vysvětlila jsem jim, že jsem nyní také žákyní a mým úkolem je provést výzkum jejich kolektivu. Bez jejich pomoci to nezvládnu a dostala bych nedostatečnou. Výhodou pro ně je, že tento dotazník není na známky a vyžaduje jen trochu přemýšlení, aby byl vyplněn pravdivě a spravedlivě. Žáci mi jednohlasně pomoc v mém domácím úkolu přislíbili. Žáci byli informováni, pro jaký účel budou vyplňovat dotazníky. Objasnila jsem jim, že dotazníky budou jen pro mou potřebu a jejich jména budou nahrazena čísly. Dále jsme celý dotazník prošli, aby věděli, jak ho

vyplnit (v dotazníku jsou různé typy otázek). Upozornila jsem je, že je důležité vyplňovat spolužáky příjmením, mohou to být spolužáci jen ze třídy a příjmení se u poslední části mohou opakovat. Další nejasnosti s žáky jsem řešila v průběhu vyplňování dotazníku individuálně. Během vyplňování se žáci dotazovali, zda dotazníky opravdu nebudou ukazovat ostatním spolužákům (v dotazníku bylo potřeba označit spolužáky i negativně). Opakovaně jsem je ujistila, že jsou pouze pro mou potřebu. Přestože dotazník byl adekvátní pro jejich věkovou kategorii, musela jsem jim objasnit pojmy „atmosféra, tolerance“ a „vždy v centru dění“.

V dalších třídách, kde jsem dotazníky rozdávala, jsem tyto pojmy ozřejmila ještě před vyplňováním. Průměrná doba vyplňování dotazníku vztahů ve třídě B-3 byla 25 minut.

Vyhodnocení dotazníku probíhalo pomocí počítačového programu dostupného na www.diagnostikaskol.cz

Při vyplňování dotazníku vztahů ve třídě B-3, jsem si všimla, že žáci neměli potíže označit spolužáky, kteří měli od nich získat pozitivní vlastnost. Označit spolužáka, který naopak měl od nich získat negativní vlastnost, vyplňovali až nakonec a ozývaly se reakce „tady takovej nikdo není“ nebo „já nevím“ (např. nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý). Při odevzdání jsem každý dotazník zkontrolovala, aby byly vyplněné všechny otázky.

10.2 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) Matějčka a Vágnerové je vhodný k posuzování školního sebepojetí žáků, kteří mají školní problémy. Určen je pro žáky od 4. do 8. ročníku (věkovou kategorii 10 – 14 let).

Tvoří ho 48 uzavřených otázek, které se cíleně ptají na představu žáka o jeho schopnostech a výkonnostech v šesti škálách, které jsou označeny jako obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra. Autoři upozorňují, že není metodou, na které by se mohla zakládat klinická diagnóza, avšak napomáhá přispět k porozumění dítěte v jeho jedné z nejvýznamnějších oblastí socializace, kterou je škola. K diagnostice by bylo potřeba další vyšetření. Žákům jsem rozdala dotazníky se slovy, že je prosím o vyplnění dotazníku, který je druhou částí mého domácího úkolu.

Opět jsem je ujistila, že dotazníky jsou pro mou potřebu a jejich jména budou nahrazena čísly. Společně jsme vyplnili hlavičku dotazníku. Následně jsem jim přečetla text na dotazníku, který je návodem k vyplnění dotazníku. Zdůraznila jsem jim, že to není žádný domácí úkol. Vyplňovat měli podle toho, jak to cítí a co si myslí a zaškrtnout odpověď ano nebo ne. Potom si návod přečetli ještě sami. Zeptala jsem se, zda všemu porozuměli.

Individuální otázky byly ojedinělé. Několikrát se informovali na otázku, která byla složena ze dvou vět, ale na každou větu chtěli odpovědět jinou odpovědí. Další individuální otázkou se ptali „Co je dobrá známka? Patří tam i trojka?“ Průměrná doba vyplňování dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí byla 15 minut. Při odevzdání jsem každý dotazník zkontrolovala, aby byly vyplněné všechny otázky.

Nejdříve jsem vypočítala aktuální věk žáka, ten byl rozdílem mezi dnem vyšetření a datem narození. K vyhodnocení testu jsem používala šablonu, kdy jsem sčetla kolik zakroužkovaných odpovědí spadalo do okének označených čísly jednotlivých škál (1 – 6). Výsledný počet byl zaznamenán v dané škále do kolonky hrubý skór. Celkový hrubý skór byl součtem jednotlivých hrubých skórů a převeden na celkový sten. V tabulkách v příručce dle aktuálního věku a pohlaví dítěte jsem převedla jednotlivé hrubé skóry na steny.

11 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Počet žáků se SPU v ZŠ Jesenice

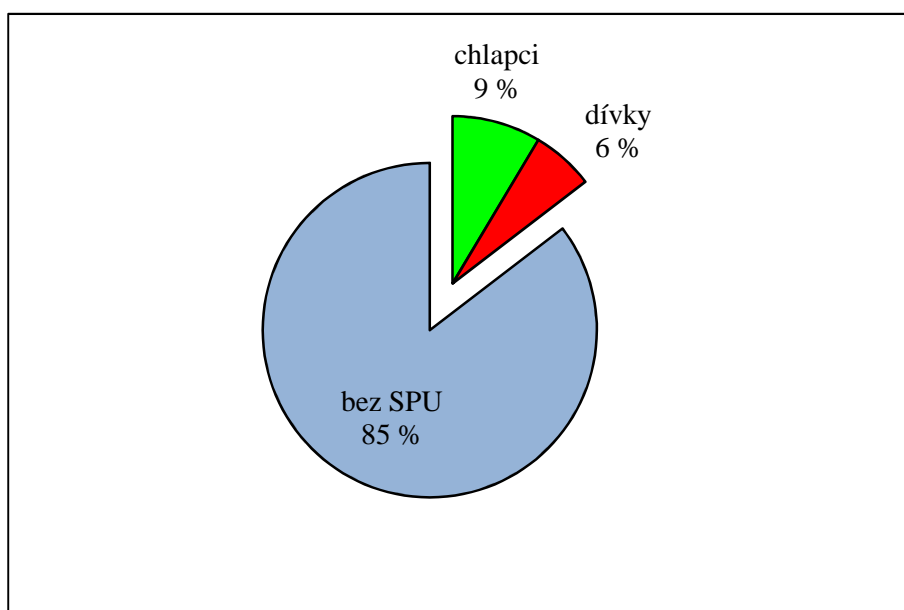
Tabulka a graf 1 obsahuje počet žáků ve školním roce 2014/15. V tabulce je zaznamenáno absolutní i relativní zastoupení žáků se SPU a bez SPU. Skupinu žáků se SPU tvoří 14 dívek, což je 6 % z celkového počtu žáků a 20 chlapců, což je 9 % z celkového počtu v ZŠ Jesenice. Z celkového počtu 233 žáků tvoří 199 žáků – 85 % skupina žáků bez SPU.

Tabulka 1: Podíl žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2014/15

		Σ	Absolutní počet		Relativní počet (%)
Bez SPU	dívky chlapci		233	199	
Se SPU	dívky	34		14	6 %
	chlapci			20	9 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 1: Relativní počet žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2014/15



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

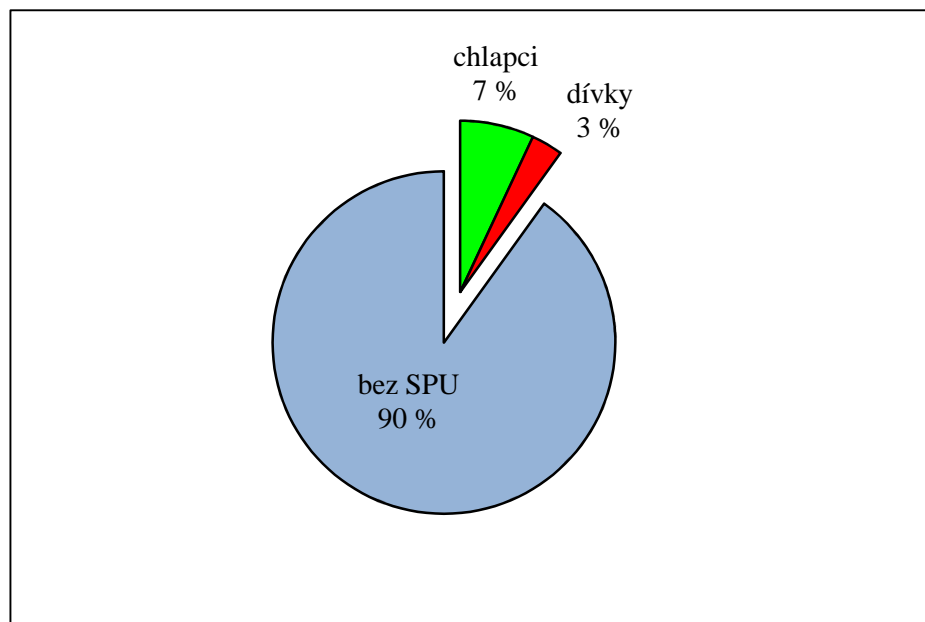
Tabulka a graf 2 obsahuje počet žáků ve školním roce 2010/11. V tabulce je zaznamenáno absolutní i relativní zastoupení žáků se SPU a bez SPU. Skupinu žáků se SPU tvoří 6 dívek, což jsou 3 % z celkového počtu žáků a 14 chlapců, což je 7 % z celkového počtu v ZŠ Jesenice. Z celkového počtu 201 žáků tvoří 199 žáků – 85 % skupina žáků bez SPU.

Tabulka 2: Podíl žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2010/11

		Σ	Absolutní počet		Relativní počet (%)
Bez SPU	dívky chlapci		201	181	
Se SPU	dívky	20		6	3 %
	chlapci			14	7 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 2: Relativní počet žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2010/11



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Porovnávám-li školní roky 2010/11 a 2014/15 je zřejmé, že dochází k nárůstu počtu žáků se SPU z celkového počtu žáků v ZŠ Jesenice o 5% během čtyř let. V roce 2010/11 tvořilo skupinu žáků se SPU 10 %. V současné době, v roce 2014/15 studuje 15 % žáků se SPU. Porovnávanými soubory 2010/11 a 2014/15 byli žáci 5. - 8. ročníku, u nichž byl diagnostikován alespoň jeden typ SPU. Bartoňová (In: Pipeková, 2010) uvádí, že je obtížné vyčíslit počty žáků se SPU a přibližně uvádí 2 – 4 % jedinců.

Potvrzení narůstajícího trendu a upřesnění příčin budou vyžadovat rozsáhlejší, plošná výzkumná šetření.

Pozice žáků výzkumného šetření

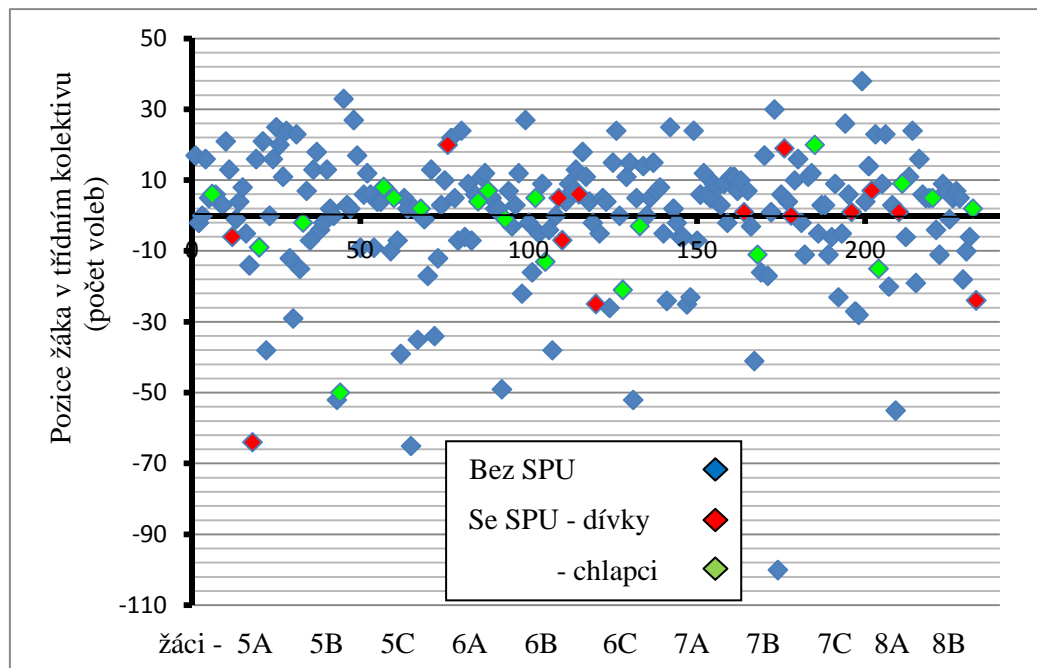
V grafu 3 je zaznamenán výsledek testu dotazníku B-3, pozice žáka v třídním kolektivu. Tento graf zobrazuje celý soubor žáků 5. – 8. tříd ZŠ Jesenice hodnoceného výše uvedeným dotazníkem.

Jednotlivé body označují jednotlivé žáky tříd a dle dotazníku jejich získanou pozici v třídním kolektivu. Žák mohl být od svých spolužáků kladně nebo záporně ohodnocen. Výsledné číslo znázorněné v grafu je rozdílem mezi získaným celkovým počtem kladných a záporných voleb. Čím vyšší číslo žák získal, tím lepší je jeho pozice v třídním kolektivu.

Při statistickém šetření je testován tzv. nulová hypotéza pomocí dvou metod a to pomocí Snedecorova rozložení F a následně dvou-výběrovým nepárovým Studentovým t – testem (viz. Tabulka 3 a 4)

Povšimněme si, že není statisticky významný rozdíl v třídních kolektivech mezi žáky se SPU a žáky bez SPU. Stejně tak i v subanalýze porovnávající pozici dívek a chlapců se SPU není statisticky významný rozdíl.

Graf 3: Výsledek testu B-3 – pozice jednotlivých žáků v třídním kolektivu



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 3: Statistické hodnocení parametrů grafu 3

	Bez SPU	Se SPU
Počet žáků v souboru	$n_1 = 199$	$n_2 = 34$
Průměr	$x_1 = 0,638$	$x_2 = 3,471$
Směrodatná odchylka	$s_1 = 18,133$	$s_2 = 17,257$
Snedecorovův F-test	$F = 1,051 < \text{kritická hodnota } F_{0,05}(198;33) = 1,62$	
Studentův t-test	$t = 1,229 < \text{kritická hodnota } t_{0,05}(\infty) = 1,645$	
<u>Závěr:</u> rozptyly i průměrné hodnoty nevykazují statisticky významné odchylky mezi oběma soubory na 5% hladině významnosti.		

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 4: Statistické hodnocení – subanalýza parametrů grafu 3 u žáků se SPU

	Dívky se SPU	Chlapci se SPU
Počet žáků v souboru	$n_1 = 14$	$n_2 = 20$
Průměr	$x_1 = 4,64$	$x_2 = 2,65$
Směrodatná odchylka	$s_1 = 20,65$	$s_2 = 14,36$
Snedecorovův F-test	$F = 1,438 < \text{kritická hodnota } F_{0,05}(13,19) = 2,28$	
Studentův t-test	$t = 0,332 < \text{kritická hodnota } t_{0,05}(32) = 1,693$	
Závěr: rozptyly i průměrné hodnoty nevykazují statisticky významné odchylky mezi oběma soubory na 5% hladině významnosti.		

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Sebevnímání žáka v třídním kolektivu

Tabulka a graf 5 zaznamenává absolutní a relativní počet žáků, jejich sebeprožívání a zapojení do třídního kolektivu vyhodnocené dotazníkem B-3. Žáci mohli odpovědět pomocí pěti odpovědí od 1 - 5. Odpověď 1 znamenala, že je vždy v centru dění ve třídě, odpověď 2 – občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován, odpověď 3 – párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován, odpověď 4 – zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí, odpověď 5 – o dění ve třídě nejvím zájem.

Výsledky ukazují, že pouze 5,9 % žáků z celkového počtu žáků se SPU se vnímá, že je uvnitř dění ve třídě, naopak 23,5 % žáků z celkového počtu žáků bez SPU se cítí být uvnitř dění. Nejvíce byla zaznamenána odpověď 2, kdy se žáci občas účastní třídních akcí a jsou o nich obvykle informováni. Opět významný je procentuální rozdíl u odpovědi 5, kdy pouze 0,5 % z celkového počtu žáků bez SPU nejvíce zájem o dění ve třídě a naopak 5,9 % žáků z celkového počtu žáků se SPU nejvíce zájem o dění ve třídě.

Je tedy patrné, že žáci se SPU se necítí být přímo v centru dění ve třídě, ale naopak většina je mimo dění ve třídě, dokonce o něj nestojí. Opakem jsou žáci bez SPU

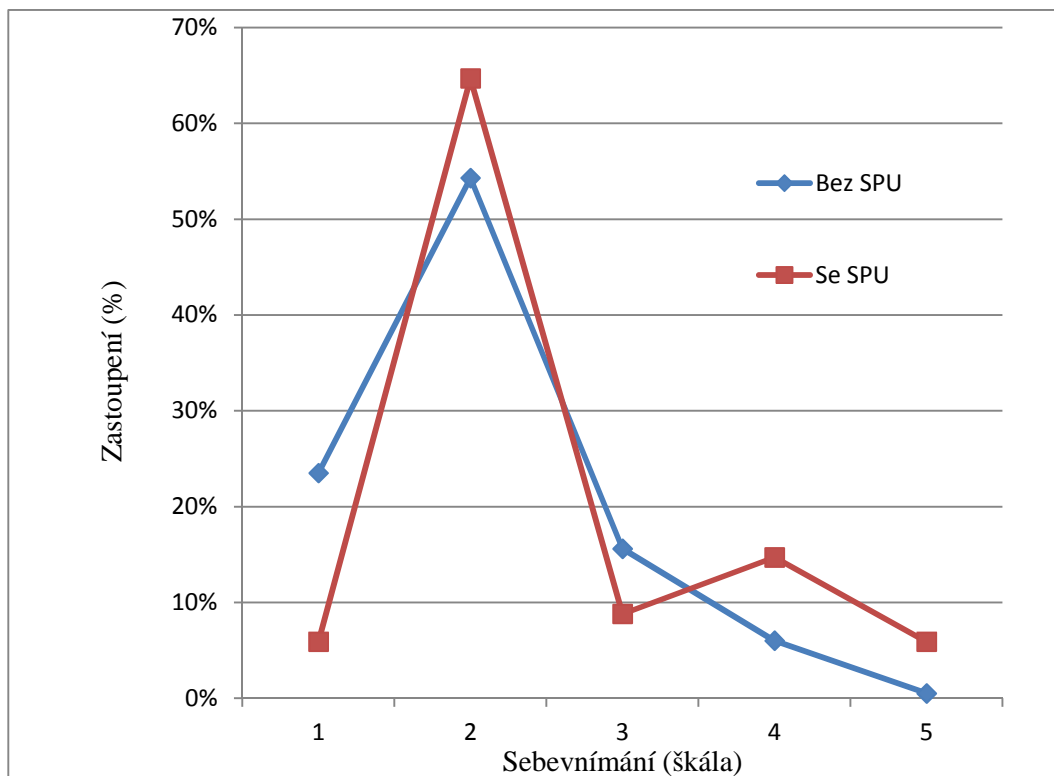
ti se spíše cítí být uvnitř dění a pouze menšina je mimo dění ve třídě, nebo o něj nejeví zájem.

Tabulka 5: Sebevnímání žáka v třídním kolektivu

Sebevnímání ve třídě (škála)	Bez SPU		Se SPU	
	počet		počet	
1	47	23,5 %	2	5,9 %
2	108	54,3 %	22	64,7 %
3	31	15,6 %	3	8,8 %
4	12	6,0 %	5	14,7 %
5	1	0,5 %	2	5,9 %
	199		34	

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 4: Sebevnímání žáka v třídním kolektivu



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Sebehodnocení žáků se SPU

Tabulka a graf 6 zaznamenává distribuci relativních četností celkového skóre, převedeného na STEN u 20 chlapců a 14 dívek se SPU hodnoceného dotazníkem školní úspěšnosti (SPAS)

Žáci se sebehodnotili v šesti oblastech - matematice, čtení, psaní, pravopise, sebedůvěře a obecných schopnostech. Následně jejich představy o jejich schopnostech vyhodnotíme získáním určitého skóre, které převedeme na STEN (1-10). Čím se ohodnotili žáci výše, lépe, tím vyšší byl STEN. Skóre všech výše uvedených hodnocených šesti oblastí nazýváme celkové skóre a je převedeno na STEN.

Ve srovnání s chlapci, dívky nedosáhly STENU 6,7,8 ani jednou. Jejich sebehodnocení je nižší. Nejvyššího, přesto jen průměrného, STENU 5 dosáhlo 28,6 % dívek. Průměrného STENU 5 dosáhlo 35 % dívek a dále dosáhly STENU 6 v 10 %, STENU 7 v 5 % a STENU 8 v 5 %.

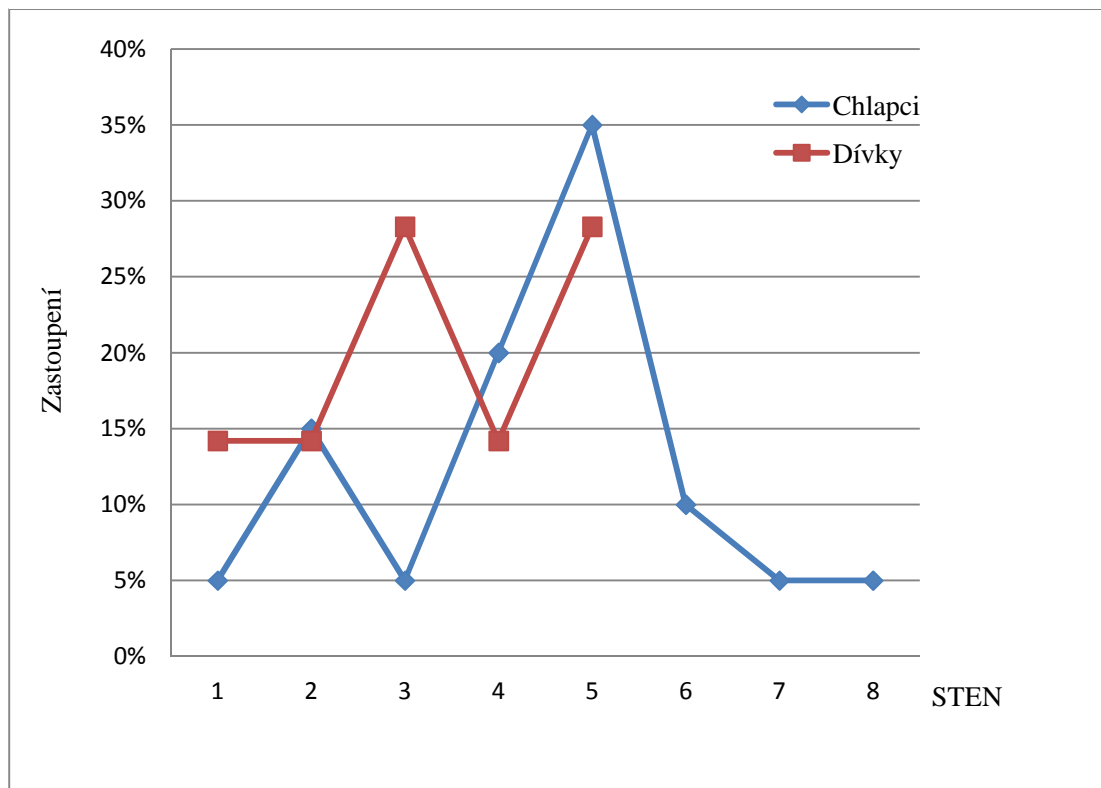
Docházíme k podobným závěrům ve srovnání s výzkumem Matějčka a Vágnerové vyhodnoceném v příručce „Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti“ z roku 1992 (viz. Graf 7). Neprospívající dívky se hodnotily hůře, než neprospívající chlapci. V tomto výzkumu dosáhli žáci pouze STENU 6, což může být způsobeno výběrem žáků. Neprospívající žáci ve výzkumu Matějčka a Vágnerové měli pětku nebo čtyřku z matematiky a českého jazyka. V mém šetření splňovala toto kritérium pouze třetina žáků. Přestože jsem hodnotila i prospěchově průměrné žáky, platí, že dívky se SPU mají horší sebepojetí než chlapci se SPU.

Tabulka 6: Distribuce četností celkového skóre u SPU

Celkové skóre STEN	Četnost dívky		Četnost chlapci	
	absolutní	relativní (%)	absolutní	relativní (%)
1	2	14.3 %	1	5 %
2	2	14.3 %	3	15 %
3	4	28.6 %	1	5 %
4	2	14.3 %	4	20 %
5	4	28.6 %	7	35 %
6	0		2	10 %
7	0		1	5 %
8	0		1	5 %

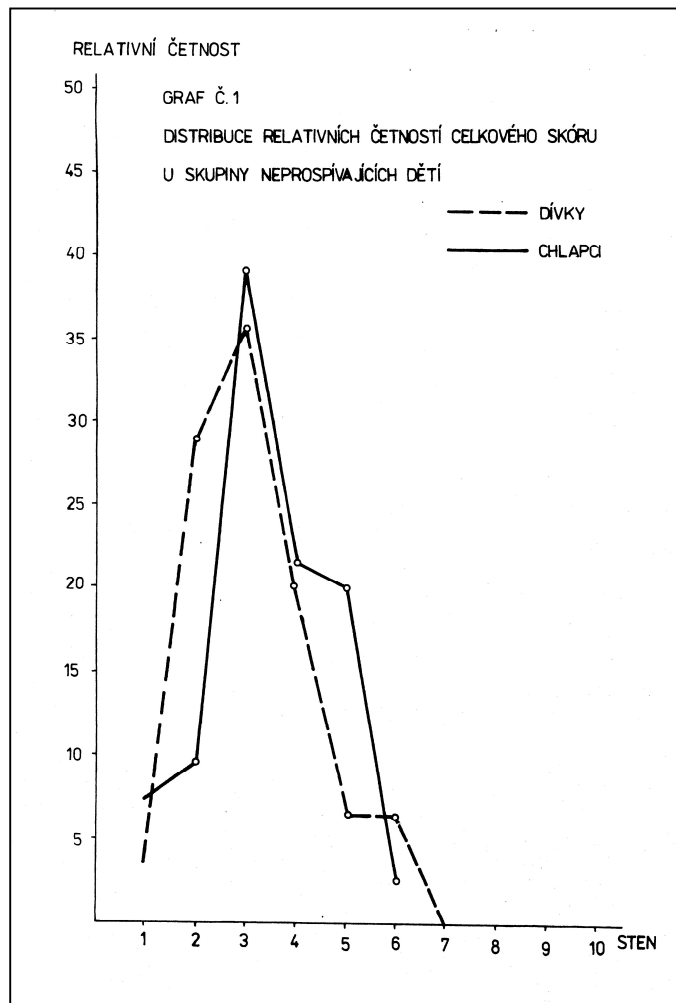
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 5: Distribuce četností celkového skóre – ZŠ Jesenice



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf 6: Distribuce četností celkového skóre



Zdroj: Matějček a Vágnerová – příručka
dotazníku SPAS - 1992

Vztah sebedůvěry a sebevnímání

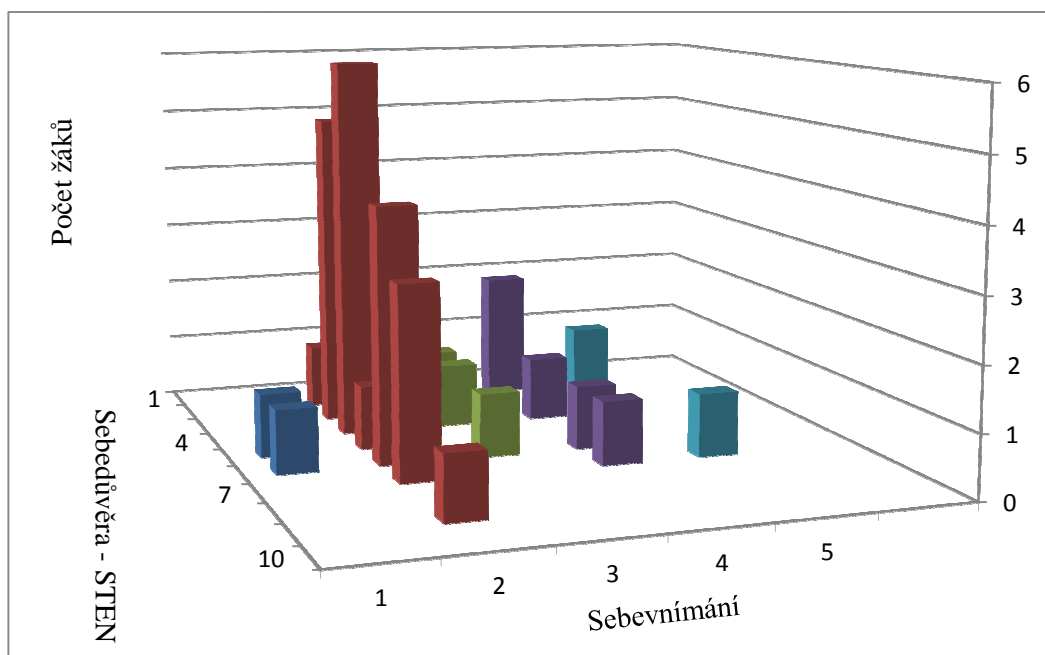
Graf č. 8 zobrazuje soubor žáků se SPU. Sledujeme vztah mezi sebedůvěrou zjišťovanou v dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti a sebevnímáním žáka v třídním kolektivu zjišťovaným v dotazníku B-3.

Graf 8 znázorňuje sebevnímání žáka se SPU v třídním kolektivu. Žák měl možnost se sám zhodnotit následujícími hodnotami. Hodnota 1 znamenala, že je vždy v centru dění ve třídě, hodnota 2 – občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován, hodnota 3 – párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován, hodnota 4 – zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí, hodnota 5 – o dění ve třídě nejvím zájem. Nejvíce žáků, 22 z celkového počtu 34 žáků, se hodnotilo hodnotou 2, která vyjadřovala formulaci: občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován.

Sebedůvěru vyjadřují hodnoty STENu. Hodnota žákovy sebedůvěry se mohla pohybovat od 1 do 10. Čím vyšší byla hodnota STENu, tím vyšší byla sebedůvěra žáka. V tabulce 7 je zobrazena absolutní a relativní četnost počtu žáků a jejich zastoupení dosahující hodnotu STENu.

Statistickým hodnocením (metoda rozměrového efektu program MS Excel 2007) byl prokázán nízký stupeň lineární korelace ($r = 0,14$) mezi parametry sebevnímáním v třídním kolektivu a sebedůvěrou žáků se SPU.

Graf 7: Vztah mezi sebedůvěrou a sebevnímáním v třídním kolektivu



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 7: Četnost žáků dosahující určité hodnoty sebedůvěry

Sebedůvěra - STEN	Četnost	
	Absol.	Relat.
1	0	0 %
2	4	11,8 %
3	6	17,6 %
4	8	23,5 %
5	3	8,8 %
6	7	20,6 %
7	5	14,7 %
8	0	0 %
9	1	2,9 %
10	0	0 %

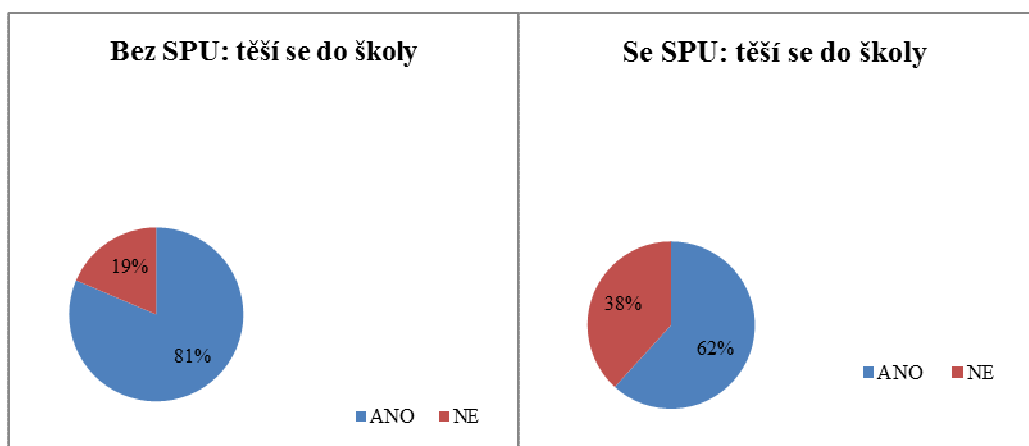
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Docházka do školy

Graf 9 znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí žáků na otázku v dotazníku B-3. Do šetření bylo zařazeno 199 žáků bez SPU a 34 žáků se SPU. Žáci měli odpovědět na otázku: stává se, že se do školy těším. Mohli si vybrat ze dvou možností ano, ne. Graf vlevo uvádí procentuální zastoupení žáků bez SPU. Graf vpravo uvádí procentuální zastoupení žáků se SPU.

Do školy se těší více žáci bez SPU. Tuto skupinu tvoří 81 % žáků z celkového počtu 199 žáků. Zbytek 19 % se do školy netěší. Méně žáků, tedy jen 62 % z celkového počtu 34 žáků se SPU se do školy těší a zbylých 38% se do školy netěší.

Graf 8: Subjektivní pocit žáků při plnění školní docházky



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

12 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Hypotéza č. 1 se potvrdila. Z výzkumu je patrný nárůst žáků se SPU. Z celkového počtu všech žáků v ZŠ Jesenice jde o 15 % žáků se SPU. Během čtyř roků v letech 2010 - 2014 se zvýšil počet žáků ZŠ Jesenice se SPU o 5 %. V porovnání s uvedenými počty Bartoňové, 2 – 4 % (In: Pipeková, 2010), jde o 11 - 13% nárůst.

Hypotéza č. 2 se nepotvrdila. Žáci se SPU nemají horší pozici v třídním kolektivu než žáci bez SPU. Rozptyly i průměrné hodnoty nevykazují statisticky významné odchylky mezi oběma soubory na 5% hladině významnosti. K šetření byl použit dotazník B-3.

Hypotéza č. 3 se nepotvrdila, pozice dívek se SPU není horší než postavení chlapců se SPU. Pozice žáků v třídních kolektivech, byla dále podrobena subanalýze, kdy byla hodnocena pozice dívek se SPU a chlapců se SPU. Šetření nepotvrdilo horší postavení dívek se SPU, než chlapců se SPU. Statistické zhodnocení neprokazuje významné odchylky mezi oběma soubory na 5% hladině významnosti. K šetření byl použit dotazník B-3.

Hypotéza č. 4 se potvrdila. Žáci se SPU se vnímají více mimo dění ve své třídě a někteří ani o něj nestojí, z celkového počtu se tak cítí 20,6 % žáků. Žáci bez SPU se naopak cítí být uvnitř dění a jen 6,5 % žáků se vnímá mimo dění nebo o něj nestojí. K šetření byl použit dotazník B-3.

Hypotéza č. 5 se potvrdila. Dívky se SPU se sebehodnotily hůře, než chlapci se SPU. Celkové skóre všech schopností, hodnocené dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti dětí, měly dívky nižší než chlapci. Dívky dosahovaly nižšího STENu, na rozdíl od chlapců, kteří dokázali své schopnosti ohodnotit výše a jejich sebepojetí dosáhlo i vyšších hodnot STENu.

Hypotéza č. 6 se nepotvrdila. Sebedůvěra hodnocená dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti prokazujeme nízký stupeň korelace ($r = 0,14$) k hodnocení sebevnímání žáka v třídním kolektivu zjišťovaným v dotazníku B-3.

Hypotéza č. 7 se potvrdila. Žáci se SPU se těší do školy méně, než žáci bez SPU. Na otázku zda se stává, že žák se těší do školy, odpovědělo v dotazníku B-3 81 % žáků bez SPU. Žáků, kteří se těší do školy se SPU je pouze 62 %.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala postavením žáka se specifickou poruchou učení v třídním kolektivu. Cíl své práce jsem naplnila. V odborných publikacích jsem získala informace zabývající se touto problematikou. Na základě získaných faktů jsem vytvořila hypotézy a vhodnými standardizovanými dotazníky sledovala a porovnávala pozici a vztah ke škole všech žáků 5. – 8. ročníku a následně vyhodnotila genderové rozdíly při sebehodnocení žáků se SPU.

Teoretická část uvádí základní definici specifických poruch učení (SPU) a jejich popis dle různých autorů. V bakalářské práci jsem uvedla nově zaváděný pojem SPU pro diagnostiku – „Poruchy školních dovedností“. Přesto ve své práci uvádím původní termín, jelikož je uveden v titulu bakalářské práce a zatím je v povědomí odborné i široké laické veřejnosti.

Věnovala jsem pozornost sebepojetí žáka. Jedná se o velmi důležitý faktor, který působí na osobnost žáka a silně ovlivňuje následné zvládnání SPU. Na sebepojetí významně působí prostředí, ve kterém se žák nachází (rodina, učitelé vrstevníci atd.) Pedagog však nemůže obsáhnout vše, proto současná doba nabízí možnost využití mnoha podpůrných opatření, mezi která patří i služby asistenta pedagoga. Asistent pedagoga, který dobře plní svou funkci, může zlepšit postavení žáka v kolektivu vrstevníků. Je třeba zdůraznit, že důležitou roli sehrávají osobnostní předpoklady asistenta. Asistent pedagoga plní velmi důležitou funkci prostředníka mezi školou a rodiči, spolupracuje s pedagogy, spolužáky a dalšími činiteli, kteří se podílí na jeho výchově a vzdělání a úspěšném začlenění do třídního kolektivu. Změny v emocionálním a sociálním chování u žáků se SPU se podílí na výsledném školním výkonu a chování v třídním kolektivu. Na postavení žáka se SPU ve školním kolektivu má vliv i hodnocení vrstevníky. Významné a rizikové je zejména období středního školního věku, kdy je handicapovaný žák hodnocen svými vrstevníky nejintenzivněji. Toto hodnocení, i když nemusí být objektivní, je pro něho důležitější než hodnocení dospělých. Kvalitní vztah mezi rodiči a školou je významným předpokladem pro lepší spolupráci při výchově a vzdělávání žáků se SPU. K dosažení cílů je zapotřebí vzájemný respekt, úcta, důvěra, dodržování pravidel komunikace a jednotného přístupu.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na postavení žáka se SPU v třídním kolektivu. Na základě teoretických odborných znalostí, které jsem čerpala od předních odborníků v daném oboru, jsem zjišťovala postavení žáka se SPU v třídním kolektivu. Výsledky mého šetření mi pomohly objasnit situaci a některé souvislosti u žáků se SPU v ZŠ Jesenice, kde působím. Výzkumné šetření proběhlo v závěru kalendářního roku 2014 za pomoci standardizovaných dotazníků „Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“ a „Dotazníku B-3“.

Docházím k závěru, že SPU je jedním z faktorů, které mají vliv na osobnost žáka a následnou socializaci v třídním kolektivu, přesto nejsou jedinou překážkou a ne vždy zásadním problémem v interakci s okolím. Žáci se SPU jsou riziková jedinci, kteří jsou ovlivňováni řadou dalších faktorů, jež se podílí na individuálním vývoji jedince. Integrace žáků se SPU vyžaduje systémový přístup s ohledem na individualitu jedince.

Počet žáků se SPU v ZŠ Jesenice se během sledovaného období 2010 – 2014 zvýšil. V Jesenici se dokonce jedná o vyšší nárůst, než uvádí odborná literatura. Příčiny tohoto nárůstu by bylo potřeba zjistit dalším výzkumným šetřením. Výzkumné šetření neprokázalo horší pozici žáků se SPU v třídním kolektivu, přestože odborná veřejnost tvrdí, že tito žáci mají pozici horší. Proto jsou tyto výsledky zajímavé a vybízejí k dalšímu šetření s otázkou, zda není možné, že se v současné době uplatňují jiné faktory na horší pozici žáka v třídním kolektivu než SPU? Například, zda není možné, že větší hmotné a sociální rozdíly mezi žáky (telefon, oblečení, auto rodičů), ovlivňují pozici žáka v třídním kolektivu více než v minulosti? Mají dobré studijní výsledky nižší význam při začleňování do kolektivu?

Další šetření sleduje vliv genderových rozdílů u žáků se SPU. Dívky své schopnosti sebehodnotí hůře, než chlapci se SPU. Přestože se dívky sebehodnotí špatně, není tím ovlivněna jejich pozice ve třídě. Dívky mají sklon své schopnosti podceňovat, kdežto chlapci je přeceňují. Žáci se SPU více vnímají, že stojí mimo dění ve třídě, někteří ani nestojí o to být v centru dění. Naopak žáci bez SPU se z většiny cítí být uvnitř dění.

Výzkumné šetření dále prokázalo pouze nízký stupeň korelace mezi sebevnímáním v třídním kolektivu a sebedůvěrou, je tedy pravděpodobné, že žák vnímající se ve třídě mimo běh třídních událostí (nezapadající do kolektivu) nemusí mít nutně nízké sebevědomí. Z šetření o docházce do školy docházím k závěru, že žáci se

SPU se těší do školy méně, než žáci bez SPU. Zjištění hlubších příčin tohoto jevu by vyžadovalo další podrobné výzkumné šetření, například jaké skutečnosti jsou důvodem toho, že se žáci se SPU netěší do školy. Šetření probíhalo dle mých představ, přesto po konečném zhodnocení výsledků docházím k závěru, že by bylo přínosné vyšetřit i žáky bez SPU dotazníkem SPAS. Získala bych více srovnávacích informací mezi žáky bez SPU a se SPU.

Jsem si vědoma, že hodnocený soubor žáků se SPU byl sice relativně malý, data byla z jednorázového šetření a v omezeném množství. Mohly tím být ovlivněny výsledky i následná interpretace. Přesto šetření má velký význam pro ZŠ Jesenice. Výsledky svého šetření přednesu na pedagogické radě vedení školy a všem pedagogům. Následně je předám školní psychologce a výchovnému poradci., kteří je mohou využít při zlepšování třídních pozic žákům nejen se SPU, ale i žáků bez SPU, kteří v šetření dosáhli horších pozic v třídním kolektivu.

Doporučuji pedagogům kvalitativně objasnit důvody, které k této nízké pozici žáků vedou, eventuálně je odstranit či zmírnit. Využít a zapojit asistenty pedagoga k začlenění žáků do kolektivu a pomoci žákům udržet dobrou pozici v třídní kolektivu. Upozorňuji na narůstající počty žáků se SPU a jejich specifika ve vzdělávání a chování. Znamenají pro praxi vyšší potřebu informovanosti pedagogů o SPU a více speciálních pedagogů na základních školách. V době inkluzivního vzdělávání se orientace ve speciální pedagogice stává nutností až standardem. Doporučila bych také rodičům dětí se SPU, jako nejbližším partnerům při výchově a vzdělávání, aby se dostatečně informovali o SPU. Dokážou tak předcházet negativním důsledkům SPU, mezi které právě patří nižší sebevědomí, sebedůvěra a horší pozice v třídním kolektivu.

Bakalářská práce mě obohatila o nové poznatky, které využiju při práci s žáky se SPU. Je nutné si uvědomit, že i přes velké úsilí nedosáhnou všichni žáci nejlepších školních výsledků, mezi ně z velké části patří i žáci, kterým byla diagnostikována SPU. Důležité je však nechat žáka zažít úspěch, rozpoznat schopnosti, ve kterých je úspěšný. Rozvíjet je a snížit negativní dopad SPU. Nedovolme, aby žáci se SPU odcházelí ze školních lavic bez zdravého sebevědomí a sebedůvěry. Zdravé sebevědomí a sebedůvěra jsou důležité pro jejich úspěšný život v dnešní dynamické době.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení – text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BRAUN, R. a D. MARKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál s r. o., 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.

GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3472-9.

HAVLÍK, R. a M. NOVOTNÁ. *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova – Katedra filozofie a sociálních věd pedagogické fakulty, 1993. ISBN 80-7066-781-8.

HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál s r. o., 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.

KUCHARSKÁ, A. Integrace žáků se specifickou poruchou učení v kontextu klíčových kompetencí. In: KUCHARSKÁ, A. a E. CHALUPOVÁ, ed., *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-8656-13-5.

MATĚJČEK, Z. a M. VÁGNEROVÁ. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, spoločnosť s r.o., 1992

MATĚJČEK, Z. a M. VÁGNEROVÁ a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

NĚMEC, Z., a K. ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál s r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

POLEDŇOVÁ, I. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova universita, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

SIMON, H. *Dyskalkulie*. Praha: Portál s r. o., 2006. ISBN 80-7367-104-2.

ŠAUEROVÁ, M. a K. ŠPAČKOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním - praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál s r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál s r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Zákon č. 472 ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka

161, s. 6317-6327. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *MKN -10* Tabelární část (aktualizovaná druhá verze k 1.1.2013). [on line]. 31-01-2013 [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualizace-mkn-10-platnosti-od-1-ledna-2013>

Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499-1501. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

NĚMCOVÁ, P. *Diagnostika škol - on-line vyhodnocování dotazníků zjišťujících vztahy ve třídách*. [on line]. [cit. 2013-12-13].

Dostupné z: <http://www.diagnostikaskol.cz/index.php>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Podíl žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2014/15.....	38
Tabulka 2: Podíl žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2010/11.....	39
Tabulka 3: Statistické hodnocení parametrů grafu 3	41
Tabulka 4: Statistické hodnocení – subanalýza parametrů grafu 3 u žáků se SPU	42
Tabulka 5: Sebevnímání žáka v třídním kolektivu	43
Tabulka 6: Distribuce četností celkového skóre u SPU.....	45
Tabulka 7: Četnost žáků dosahující určité hodnoty sebedůvěry.....	48

Seznam grafů

Graf 1: Relativní počet žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2014/15.....	38
Graf 2: Relativní počet žáků v 5. - 8. ročníku ZŠ Jesenice v roce 2010/11.....	39
Graf 3: Výsledek testu B-3 – pozice jednotlivých žáků v třídním kolektivu	41
Graf 4: Sebevnímání žáka v třídním kolektivu	43
Graf 5: Distribuce četností celkového skóre – ZŠ Jesenice.....	45
Graf 6: Distribuce četností celkového skóre.....	46
Graf 7: Vztah mezi sebedůvěrou a sebevnímáním v třídním kolektivu	48
Graf 8: Subjektivní pocit žáků při plnění školní docházky	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník B-3	I
Příloha B - Dotazník SPAS - 1. část	II
Příloha C - Dotazník SPAS - 2. část	III
Příloha D - Dotazník SPAS - 3. část	IV

Příloha A - Dotazník B-3

Dotazník B-3

JMÉNO A PŘIJMENÍ _____ TŘÍDA _____ DATUM _____

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1. _____
2. _____
3. _____

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:

1. _____
2. _____
3. _____

3. Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázky *ano - ne*:

- | | | |
|--|-----|----|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | ano | ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují | ano | ne |
| Stává se, že se do školy těším | ano | ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | ano | ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu | ano | ne |

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	*1	2	3	4	5	6	7	atmosféra netolerance

6. Najdi některého ze spolužáků, který je:

spravedlivý: _____	protivný: _____
spolehlivý: _____	nespravedlivý: _____
zábavný: _____	nevďečný: _____
vždy v centru dění: _____	nespolchlivý: _____
se všemi za dobře: _____	osamocený: _____

Děkujeme za spolupráci!

Příloha B - Dotazník SPAS - 1. část

T-216/čes.

TZ

SPAS - Testovací sešit

Jméno: Datum narození:

Třída: Datum vyšetření:

Známky na posledním vysvědčení: český jazyk
matematika
pracovní výchova
výtvarná výchova

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky:
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

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

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **AND**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **AND** nebo **NE**.

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

Příloha C - Dotazník SPAS - 2. část

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

Příloha D - Dotazník SPAS - 3. část

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

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zlata Marková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Postavení žáka se specifickými poruchami učení ve školní třídě

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 45

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 20

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: PhDr. Alice Bosáková