UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kateřina Čížová

Sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a jejich postavení ve třídním kolektivu

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a jejich postavení ve třídním kolektivu vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce. Dále prohlašuji, že jsem výhradně použila jen pramenů a literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů diplomové práce.

Ve Vsetíně dne 2. 4. 2012 ……...

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D., vedoucí práce, za pomoc, poskytnutí materiálních podkladů a odborné vedení mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat všem ředitelům a učitelům základních škol, kteří mi umožnili realizovat dotazníkové šetření na jejich základních školách, zejména Mgr. Gabriele Daňkové a Mgr. Tomáši Keprtovi.

Kateřina Čížová

OBSAH

ÚVOD……6

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ……8

1.1 Terminologické vymezení a definice……...8

1.1.1 Výskyt……..14

1.2 Etiologie…….....16

1.3 Symptomatologie……...17

1.3.1 Specifické projevy……18

1.3.2 Nespecifické projevy……20

1.4 Klasifikace……21

1.5 Diagnostika……23

1.6 Intervence……...26

1.6.1 Obecné zásady intervence specifických vývojových poruch učení…….26

1.7 Organizace péče o žáky a studenty
se specifickými vývojovými poruchami učení…….28

1.7.1 Odborné společnosti a občanská sdružení……...30

**2 ZÁVAŽNOST PROBLÉMU
SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ……31**

2.1 Vliv školní neúspěšnosti na profesionální kariéru,
na situaci v rodině, na osobnost dítěte……..31

2.2 Sekundární symptomatologie specifických vývojových poruch učení…….32

3 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ, JEJICH SEBEHODNOCENÍ A SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU….34

3.1 Terminologické vymezení……34

3.2 Vztah sebehodnocení a školní úspěšnosti a neúspěšnosti……..37

4 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DOSPÍVÁNÍ……..39
4.1 Období prepuberty a puberty……...39

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ……42
5.1 Vymezení zkoumané problematiky……...42
5.2 Vymezení cíle výzkumného šetření……...43
5.2.1 Stanovení výzkumných otázek……44
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku……45
5.4 Volba výzkumných metod……48
5.4.1 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí - SPAS……49
5.5 Organizační zajištění výzkumného šetření……50

6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ……..54

7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ……..71

8 DISKUZE NAD VÝSLEDKY……..74

ZÁVĚR……...…..76
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ……..78
SEZNAM PŘÍLOH……...83
SEZNAM ZKRATEK
ANOTACE

ÚVOD

Problematika specifických vývojových poruch učení je v současnosti stále aktuální. Někteří autoři hovoří o specifických vývojových poruch učení jako o *„nemoci století“*. Ne však proto, že by tyto poruchy vznikaly pouze v tomto století, ale proto že v dnešní době a společnosti je kladen značný důraz na znalost čtení, psaní, počítání, tj. trivia. Prostřednictvím trivia, přesněji čtením, získává jedinec nové informace a tím je ovlivňováno i jeho vzdělávání. Z toho důvodu jsou tyto obtíže mnohem závažnější než kdykoli před tím.

Zájem o problematiku specifických vývojových poruch učení přichází jak ze strany odborníků, tak ze strany rodičů dětí s těmito obtížemi. Rodiče stejně jako odborníci hledají odpovědi nejen na tyto otázky: *„Co to znamená, když má dítě obtíže se čtením, psaním, početními dovednostmi nebo např. v kresebném projevu? Jaké jsou příčiny a projevy těchto obtíží? Jak mohou tyto obtíže ovlivnit úroveň získávání školních dovedností? Ovlivní specifické vývojové poruchy učení společenský život dítěte? Mohou specifické vývojové poruchy učení ovlivnit možnosti dítěte ve výběru dalšího vzdělávání a následně i budoucího povolání? Mají specifické vývojové poruchy vliv na školní úspěšnost? Je pravdou, že specifické vývojové poruchy učení působí negativně na psychiku a následně na sebehodnocení dítěte? Ovlivňují specifické vývojové poruchy učení sociální postavení dítěte např. v rodině nebo ve školní třídě? Jak můžeme dětem se specifickými vývojovými poruchami učení pomoci ve vzdělávacím procesu?“*

Není naším cílem hledat odpovědi na všechny zmíněné otázky, ale na některé z nich se v diplomové práci pokusíme odpovědět. Konkrétně se v naší diplomové práci s názvem *Sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a jejich postavení ve třídním kolektivu* zabýváme vlivem školního neúspěchu na sebehodnocení žáků v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení.

Toto téma jsme si pro diplomovou práci vybrali zejména pro hloubku závažnosti problému specifických vývojových poruch učení, která zasahuje nejen oblast vzdělávání, ale také oblast sociální. Domníváme se, že velká část laické, neodborné veřejnosti neusuzuje na vztah mezi specifickými vývojovými poruchami učení a úrovní sebehodnocení. A právě z toho důvodů se touto oblastí zabýváme.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit a porovnat úroveň sebehodnocení žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni formou

skupinové integrace a žáků bez specifických vývojových poruch učení, kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol ve Zlínském kraji.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části: část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. Zde se snažíme terminologicky vymezit a definovat pojem specifické vývojové poruchy učení. Zabýváme se také výskytem, etiologií, symptomatologií, klasifikací, diagnostikou, intervencí specifických vývojových poruch učení i organizací péče o tyto žáky. Dále pojednáváme o vztahu mezi sebehodnocením a školním úspěchem a neúspěchem. Upozorňujeme na závažnost problému specifických vývojových poruch učení. Naše práce je orientována na cílovou skupinu, kterou tvoří žáci 6., 7. a 8. tříd, tedy žáci druhého stupně ZŠ. Z tohoto důvodu směřujeme náš zájem na vývojovou etapu dospívání.

Praktická část je členěna do čtyř kapitol. V této části navazujeme na poznatky z části teoretické. Zde vymezujeme zkoumanou problematiku a cíle výzkumného šetření. Formulujeme výzkumné otázky, charakterizujeme výzkumný vzorek a volbu výzkumných metod. Popisujeme Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, od autorů Matějčka a Vágnerové (1992), který využíváme při dotazníkové šetření v části praktické. Informujeme o samotném průběhu a organizaci výzkumného šetření. Následně presentujeme zpracování výsledků dotazníkového šetření, analýzu výsledků a naši diskusi nad výsledky.

V praktické části, prostřednictvím výsledků dotazníkového šetření, porovnáváme úroveň sebehodnocení dvou skupin žáků. První skupina je tvořena žáky druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni formou skupinové integrace. Druhá skupina je tvořena žáky bez specifických vývojových poruch učení, kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol.

Na závěr přikládáme seznam použitých zdrojů, seznam zkratek a seznam příloh, který obsahuje formulář písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte o účasti dotazníkového šetření.

„Dítě, stejně jako rostlina, zahrnuje sice již v semeni základní možnosti rozvoje, avšak to, co z něj vzejde, závisí v každé etapě vývoje na vhodných podmínkách růstu.“

N. Peseschkian

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

V této kapitole je naší snahou terminologicky vymezit a definovat specifické vývojové poruchy učení. Poskytujeme krátký přehled o výskytu této poruchy. Zabýváme se zde také etologií, symptomatologií, klasifikací, diagnostikou a intervencí specifických vývojových poruch učení, v neposlední řadě též organizací péče o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení.

1.1 Terminologické vymezení a definice

Terminologie specifických vývojových poruch učení není v české odborné literatuře zcela sjednocena a jasně definována (Pokorná, 1997).

Jsou používány tyto výrazy: **vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení**, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (někdy užívané termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie se běžně v zahraniční literatuře neobjevují, i když mají své oprávnění v celkové diagnostice) (in ibid).

Pod termínem dyslexie se často předpokládají obtíže ve čtení a psaní. Někdy dokonce pojem dyslexie vyjadřuje celou problematiku specifických vývojových poruch učení (Pokorná, 1997).

Vitásková (2001) udává, že nejčastěji jsou užívány tyto pojmy: ***specifické vývojové poruchy učení*** (dále také jako SVPU), ***specifické poruchy učení*** (dále také jako SPU) či pouze ***poruchy učení*** (dále také jako PU). *„Přestože má každý z těchto pojmů svá specifika, v běžné tuzemské pedagogicko-psychologické praxi se užívají v ekvivalentním významu“* (Vitásková, 2006a, s. 11).

Pojem ***specifické poruchy učení*** má širší význam, jelikož zahrnuje formu ***vývojovou*** a ***získanou*** (Vitásková, 2005).

V této práci se budeme zabývat pouze vývojovou formou těchto poruch, tedy ***specifickými vývojovými poruchami učení.***

Vitásková (2006a) zdůrazňuje nutnost odlišení specifických poruch učení od jiných poruch učení na základě ***přidání dvou adjektiv:*** adjektivum ***„specifické“*** a adjektivum ***„vývojové“.***

Adjektivum ***„vývojové“*** je významné hned ze dvou důvodů. Za prvé označuje poruchu kontinuálního charakteru, která v průběhu vývoje jedince mění svůj symptomatologický obraz, a která se projeví na určitém stupni vývoje. Za druhé v rámci diferenciální diagnostiky odlišuje tuto kategorii poruch od získaných forem (Vitásková, 2005, Vitásková, 2006a).

Adjektivum ***„specifické“*** odděluje tuto skupinu poruch od ***tzv. „nespecifických“*** poruch učení, které mohou být např. důsledkem: nepodnětného prostředí, snížených mentálních schopností, neurotizací či úzkostných stavů. Tyto ***„nespecifické“*** poruchy učení mohou být označovány jako ***„nepravé“*** či ***„pseudo“*** poruchy učení. V důsledku to znamená, že specifické i nepravé poruchy učení mohou vykazovat stejné projevy, ale zásadně se liší v etiologii (Vitásková, 2006a). Matějček (1995) hovoří o tom, že specifická porucha se může vyskytnout souběžně s poruchami nespecifickými.

Poruchy učení představují obecný termín a mohou zahrnovat jakékoli obtíže v učení, které ***nemají specifický charakter*** (Vitásková, 2005).

Konečně termín ***specifické vývojové poruchy školních dovedností*** je zakotven v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (dále také jako MKN) Světové zdravotnické organizace (dále také jako WHO, z angl. World Health Organization) (Zelinková, 2003).

*„**Specifické vývojové poruchy školních dovedností** jsou poruchy, u nichž normální osvojování dovedností je postiženo od raných vývojových stádií. Narušení není jen pouhý důsledek nedostatku příležitostí k učení a nelze ho přičíst žádné formě získaného poškození nebo onemocnění mozku. Spíše se předpokládá, že poruchy pocházejí*

z abnormalit v kognitivních procesech, které lze z velké části odvodit od nějakého typu biologické dysfunkce. Podobně jako u ostatních vývojových poruch jsou tyto stavy podstatně častější u hochů než dívek" (Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, 2000, s. 229).

Specifické vývojové poruchy učení nejsou předmětem pouze pedagogiky či psychologie, ale také lékařských oborů.

Pojďme si nyní přiblížit specifické vývojové poruchy učení z pohledu ***lékařské terminologie,*** na kterou odkazuje Zelinková (2003).

Zelinková (2003) ve své publikaci zmiňuje i kategorii F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka. I když si uvědomujeme, že tato kategorie přímo nesouvisí s naší problematikou, rozhodli jsme se ji uvést.

F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F 80.1 Expresivní porucha řeči

F 80.2 Receptivní porucha řeči

F 80.3 Získaná afázie s epilepsií

F 80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, 2000).

Vitásková (2005) v souvislosti s problematikou upozorňuje také na diagnózu ***Z 55.8 Nedostatky v českém jazyce (matematice) způsobené nedostačující výukou*** a diagnózu ***F 90 Hyperkinetické poruchy*** (Vitásková, 2006b). Považujeme za nutné na tomto místě zmínit i diagnózu ***F 82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí.***

Terminologická nejednotnost v této oblasti panuje i v zahraničí (Matějček, 1975).

V zahraniční literatuře je používána následující terminologie. Americká literatura používá pojem ***learning disability***, ve Velké Británii převažuje název ***specific learning difficulties,*** ve francouzštině ***dyslexie***. V německé literatuře se setkáme s výkladovým označením ***Legasthenie, Kalkulasthenie*** (Zelinková, 2003).

Zelinková (2003) dále upozorňuje na fakt, že německý pojem ***Lernbehinderte*** neoznačuje jedince s poruchami učení v pravém slova smyslu. Používá se v Německu přibližně od sedmdesátých let 20. století pro označení žáků, jejichž rozumové schopnosti se pohybují v pásmu lehké mentální retardace nebo v hraničním pásmu.

Roztříštěnost v oblasti terminologie specifických vývojových poruch učení zdůvodňuje Pokorná (1997) jednak tím, že specifické vývojové poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku a také tím, že výzkum specifických vývojových poruch učení souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o které se jednotlivý autoři opírají (in ibid). Specifické vývojové poruchy učení, jak jsme zmínili výše, jsou ***v centru zájmu velkého počtu odborníků,*** jako jsou: lékaři, vyučující, psychologové apod. Každá disciplína má svůj vlastní pohled a svou vlastní terminologii (Selikowitz, 2000).

V současné době proto není dyslexie pouze problémem pedagogickým, ale i psychologickým a někdy i psychiatrickým. Objevují se také práce lingvistické. Řešení tohoto problému se neobejde bez znalostí vývojové psychologie a neurologie (Pokorná, 1997).

Terminologické obtíže se promítají i do vlastního uchopení problému, do charakteristiky jeho obsahu a konečně i do jeho vlastního vyjádření, tedy ***definování*** (Pokorná, 1997).

To potvrzuje i Vitásková (2006a, s. 9), která udává: „*Existuje mnoho definic specifických poruch učení. Některé jsou více medicínské, jiné psychologické“*.

Rozlišujeme definice na úrovni behaviorální a na úrovni psychologické. Definice na ***úrovni behaviorální***, které jsou založeny na popisu chování, jsou dnes minulostí. V současnosti jsou aktuální definice na ***psychologické úrovni***, které zdůrazňují individualitu každého dítěte trpícího specifickou vývojovou poruchou učení (Matějček, 1995).

Řada autorů zajímajících se o problematiku SVPU se pokusila definovat specifické vývojové poruchy učení. Nyní bychom chtěli uvést krátký přehled ***pojetí definování specifických vývojových poruch učení,*** který nám poslouží jako náhled do problematiky specifických vývojových poruch učení.

Jako první představujeme velmi známou a moderní definici Zelinkové (2003). Ta užívá termín specifické vývojové poruchy učení jako souhrnný název pro ***dyslexii*** – poruchu osvojování čtenářských dovedností, ***dysgrafii*** – poruchu osvojování psaní, **dysortografii** – poruchu osvojování pravopisu, **dyskalkulii** – poruchu osvojování matematických dovedností, ***dyspraxii a dysmúzii.***

V této souvislosti Zelinková (2003, s. 9) vysvětluje: *„**Předpona dys-** znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkce neúplně vyvinutou, zatímco **afunkce** je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“*

Zelinková (2003, s. 10) definuje: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů“* (Perspectives on Dyslexia, 1991, in Zelinková, 2003, s. 10).

Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže (Zelinková, 2003).

Specifické vývojové poruchy učení nejsou však způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí (Vágnerová, 2009).

Medicínská pojetí specifických vývojových poruch učení se přenáší i do psychologických a speciálně-pedagogických kruhů, kde se však zdůrazňují i osobnostní faktory – například motivace k výkonu, impulzivita, emocionální labilita (především nápadná úzkost), nervozita, nízké sebehodnocení, poruchy koncentrace apod. Dále se pak sleduje rodinné klima, podnětnost rodinného prostředí, a zejména podpora dítěte nebo naopak působení deprivačních faktorů (Pokorná, 1997).

Pro srovnání uvádíme definice Matějčka, Vágnerové a kol. (2006) a Jucovičové, Žáčkové (2008).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) uvádějí, že specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. To znamená, že se projevují narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích funkcí potřebných k osvojení různých školních dovedností.

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, i když i když jejich vnější projev může být dost podobný (dítě nečte, nepíše apod.). Člení se podle toho, jakou oblast postihují, např. poruchy čtení, psaní apod. Gramotnost v současné době je vysoce ceněna, je chápána jako prostředek dalšího vzdělávání, a proto má deficit v oblasti čtení či psaní nepříznivé sociální důsledky (in ibid).

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 9-10) vymezují problematiku SVPU takto*: „Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto poruchou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení.“*

SVPU jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Nejedná se tedy o problematiku získanou zvnějšku, kdy obdobné obtíže vznikají např. neurotizací dítěte, použitím nesprávných výukových metod, zameškání školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zelinková (2003) také upozorňuje na oblast ***neverbálních poruch učení***, které se odpoutávají od řečové oblasti.

1.1.1 Výskyt

V souvislosti s východisky a kritérii při diagnostice specifických vývojových poruch učení různých odborníků nacházíme nejednotnost i v ***oblasti výskytu*** (Pokorná, 1997). *„Nejednotnost definic specifických poruch učení někdy způsobuje problémy s chápáním skutečného počtu jedinců, kteří jimi trpí“* (Vitásková, 2006a).

Údaje o výskytu specifických vývojových poruch učení v populaci jsou velmi důležitými informacemi. Na základě těchto informací v šedesátých letech dvacátého století vznikaly různé podpůrné organizace a instituce pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení. Otevřely se první speciální třídy, školy a začala se rozvíjet diagnostická a nápravná péče o tyto žáky (Pokorná, 1997).

*„**Výskyt specifických vývojových poruch učení** souvisí s šíří a stupněm hodnocených projevů a je rozdílný v mezinárodním i národním měřítku“* (Vitásková, 2006b, s. 45). Údaje o výskytu specifických vývojových poruch učení jsou ovlivňovány věkovými rozdíly. Zcela objektivně je možno specifické vývojové poruchy učení diagnostikovat až v průběhu školní docházky v závislosti na učebním výkonu žáka prokazatelné disproporci jeho školních výsledků s obecnými a speciálními intelektovými schopnostmi. V posledních letech se setkáváme stále častěji s problémem nediagnostikovaných či doposud kompenzovaných poruch učení, které se zřetelněji projeví až ve vyšších ročnících základních škol, popř. až na sekundárním a terciárním stupni vzdělávání (in ibid).

Matějček (1995) se na základě zkušeností přiklání ke ***„střízlivému“ odhadu*** a soudí, že v našich běžných školách asi ***1 - 2 % dětí trpí specifickými vývojovými poruchami učení, které vyžadují zvláštní péči.*** V literatuře se shodně uvádí vyšší

výskyt dyslexie u chlapců než u dívek, v poměru 4 - 10 : 1 v neprospěch chlapců (Matějček, 2003).

Pro srovnání uvádíme Šturmu (1997), který udává hodnotu 2 - 3%.

Selikowitz (2000) uvádí, že počet dětí trpících těmito poruchami není známý, jelikož nebyl proveden důsledný posudek, ve kterém by byly všechny děti v populaci vyšetřeny. Nicméně byly provedeny výzkumy k odhalení obtíží v individuálních oblastech učení. Takto se usuzuje, že asi 10% dětí je postiženo nějakou formou specifických vývojových poruch učení. Dále hovoří o důkazech, že výskyt specifických vývojových poruch učení je v některých zemích méně běžný. To může být způsobeno: odlišnostmi v získávání informací, genetickými rozdíly, různorodostí vyučovacích systémů a charakteristikou jazyka. ***Výskyt mírných forem*** specifických vývojových poruch učení převažuje nad ***výskytem forem těžkých. Častěji bývají postiženi chlapci,*** a to asi třikrát, nějakou formou specifických vývojových poruch učení než dívky (in ibid).

„Specifické poruchy učení se mohou projevit různým stupněm závažnosti – ***od lehkých obtíží,*** *které nemusí způsobovat žákovi ve škole výraznější obtíže, až po* ***velmi těžké****. Navíc se mohou jednotlivé typy specifických poruch učení* ***vzájemně kombinovat*** *a vytvářet složité smíšené typy, negativně pronikající do více školních předmětů"* (Vitásková, 2006a, s. 10). O této skutečnosti hovoří i Matějček, Vágnerová a kol. (2006).

Jucovičová, Žáčková (2008) doplňují, že se také poměrně často můžou vyskytovat společně se ***syndromem poruchy pozornosti (dále také jako ADD, z angl. Attention Deficit Disorder) nebo syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou (dále také jako ADHD, z angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder).***

Termíny ADD a ADHD vycházejí z klasifikačního systému Americké psychiatrické asociace ***DSM - IV*** (Diagnostický a statistický manuál). ***V MKN – 10.*** revizi odpovídají termínu ***hyperkinetické poruchy.*** V současnosti termíny ADD a ADHD, nahradily starší termín pro ***lehké mozkové dysfunkce*** (dále také LMD).

1.2 Etiologie

„Klíčem k pochopení projevů specifických poruch učení je stanovení jejich více či méně potvrzených příčin“ (Vitásková, 2006a, s. 25). Vitásková (2006a) dále uvádí, že oblast etiologie prochází neustálým vývojem. Existuje ***mnoho příčin*** jednotlivých typů specifických vývojových poruch učení. Významné však je, že z celkového pohledu je příčina specifických vývojových poruch učení považována za ***tzv. multifaktoriální.*** Jednotlivé příčiny se mohou vzájemně kombinovat a vytvářet ***specifický komplex projevů*** (in ibid). Např. Selikowitz (2000) odmítá, že by specifické vývojové poruchy učení byly způsobeny pouze jedním činitelem. Domnívá se, že specifické vývojové poruchy učení jsou způsobeny vzájemným působením více faktorů.

K problematice etiologie specifických vývojových poruch učení se vyjádřila řada autorů. K těmto autorům řadíme např. Kučeru (in Matějček, 1995), Selikowitze (2000), Pokornou (1997) a Vitáskovou (2006a).

Vzhledem k zaměření diplomové práce by bylo nad rámec zabývat se katalogy příčin jednotlivých autorů. Uvedeme proto pouze stručný přehled etiologické problematiky.

Mezi první autory, kteří se zabývali oblastí etiologie specifických vývojových poruch učení, určitě patří **Otakar Kučera** (in Matějček, 1995), který ve svém zkoumání využil rozboru anamnézy, klinického obrazu a nálezů pediatrických, psychologických, psychiatrických a sociálních. Děti se specifickými poruchami učení pak rozdělil do čtyř skupin na základě etiologie:

- ***První skupina byla označena jako E*** (encefalopatie), tvořilo ji 50% dětí ze sledované skupiny. Příčinou bylo drobné poškození mozku.
- ***Druhá skupina byla označena jako H*** (hereditární), tvořilo ji 20% dětí. Příčinou byla dědičnost.
- ***Třetí skupina byla označena jako HE*** (hereditárně encefalopatická), tvořilo ji 15% dětí. Vyskytovala se zde spojitost mezi hereditární s encefalopatickou etiologií.
- ***Čtvrtá skupina spadá do kategorie neurotické nebo nejasné,*** tvořilo ji 15% dětí (in Matějček, 1995).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) stejně jako Vitásková (2006a) a Pokorná (1997) dělí příčiny specifických vývojových poruch učení na ***vnější (exogenní) a vnitřní (endogenní).***

Pokorná (1997) vedle termínu ***vnitřní neboli endogenní*** příčiny užívá též termín ***dispoziční (konstituční) příčiny,*** mezi které řadí: genetické vlivy, lehké mozkové dysfunkce, odchylnou organizaci cerebrálních aktivit, nepříznivou konstelaci laterality a netypickou dominanci hemisfér. Vitásková (2006a) doplňuje vnitřní (endogenní) příčiny o: deficity paměti, deficity na úrovni senzorického vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností, deficity na úrovni motoriky, deficity na úrovni narušených jazykových schopností a narušení očních pohybů.

Mezi ***vnější (exogenní)*** příčiny řadíme: faktory školního a rodinného prostředí (Vitásková, 2006a, Pokorná 1997). Školní výkon, jak pojednává Pokorná (1997), může být negativně ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Dítě je ovlivňováno, jak očekáváním rodičů, tak samotným vztahem a postojem rodičů ke škole a vzdělání. Velmi důležitá je spolupráce rodiče s učitelem i vztahy mezi učiteli a rodiči. Matějček, Vágnerová a kol. (2006) upozorňují, že součástí exogenních faktorů je skutečnost, že na jedince má vliv i ***lingvisticky podnětné domácí prostředí a působení pedagogického vedení.***

Na vzniku specifických vývojových poruch učení se podílí jak vnitřní příčiny, tak vnější příčiny. V případě, že působí jen vnější příčiny, ***nejedná se o tzv. pravé specifické vývojové poruchy učení.*** *Hovoříme o* ***tzv. nepravých (pseudo) poruchách učení*** (Vitásková, 2006a).

1.3 Symptomatologie

„***Projevy specifický poruch učení*** můžeme rozdělit na ***specifické*** a ***nespecifické***“ (Vitásková, 2006a, s. 28).

Nespecifické obtíže se mohou vyskytovat i u jiných typů poruch (např. vývojová dysfázie) (Vitásková, 2006b).

Specifické projevy jednotlivých typů specifických vývojových poruch učení a nespecifické projevy těchto poruch rozpracovala ve své práci Vitásková (2006a), ze které budeme vycházet.

1.3.1 Specifické projevy

Specifické projevy představují charakteristický soubor projevů konkrétního typu specifické vývojové poruchy učení, např. dyslexie. Jejich znalost a potvrzení jejich přítomnosti u daného jedince bývají nejdůležitějšími kritérii pro stanovení objektivní diagnózy specifické vývojové poruchy učení v poradenských zařízeních. Ne vždy však musí být vyjádřeny v plném rozsahu. Mohou být např. kompenzovány jinou schopností či dovedností, někdy však pouze po určitou dobu (Vitásková, 2006a).

Vitásková (2006a) uvádí následující specifické projevy jednotlivých typů SVPU:

Specifické projevy dyslexie

Mezi specifické projevy dyslexie řadíme:

- nápadně pomalou rychlost čtení,
- záměny sluchově či zrakově podobných písmen,
- čtení v pravolevém směru,
- vynechávání slov či celých částí řádků,
- tiché předříkávání slov před jejich hlasitým přečtením,
- komolení slov vzniklé domýšlením nepřesně vnímaných částí textu,
- poruchy porozumění přečteného textu.

Specifické projevy dysgrafie

Mezi specifické projevy dysgrafie řadíme:

- neschopnost osvojit si odpovídající podobu grafémů psacího písma,
- vynechávání písmen, slabik či slov,
- psaní v pravolevém směru,
- neschopnost používat správnou velikost grafémů v psaném textu vedoucí ke komolení významu slov,

- roztřesenost psaných linií grafémů, nedostatečný či příliš silný přítlak na psací pomůcky.

Specifické projevy dysortografie

Mezi specifické projevy dysortografie řadíme:

- záměny tvrdých, měkkých, popřípadě dlouhých a krátkých slabik,
- nepřesné hranice slov, splývání více slov v jedno,
- opakované gramatické chyby neodpovídající jinak dostatečné znalosti gramatických pravidel,
- vysoká chybovost v psaní na diktát.

Specifické projevy dyskalkulie

Mezi specifické projevy dyskalkulie řadíme:

- obtíže ve třídění předmětů či symbolů podle dané jedné či více vlastností (kritérií výběru),
- obtíže v řazení předmětů či symbolů dle stanovených kritérií,
- chyby v pojmenování počtu různě prostorově uspořádaných předmětů či symbolů,
- chyby ve čtení či psaní číslic,
- snížená schopnost či neschopnost používat základní aritmetické operace,
- problémy při řešení slovních úloh,
- nepochopení principu rovnosti některých aritmetických operací.

Specifické projevy dyspinxie

Mezi specifické projevy dyspinxie řadíme:

- deformace formálních znaků kresby,
- roztřesenost linií čar,
- neodpovídající proporcionalitu kresby,
- neschopnost převedení hloubky prostoru do kresby,
- primitivnost znaků kresby neodpovídající chronologickému ani mentálnímu věku.

Specifické projevy dysmúzie

Mezi specifické projevy dysmúzie řadíme:

- neschopnost reprodukovat melodii,
- narušené vnímání rytmu melodie,
- narušené vnímání hudebních prvků,
- neschopnost pokračovat v posloupnosti hudebních intervalů.

Specifické projevy dyspraxie

Mezi specifické projevy dyspraxie řadíme:

- nepřesné a nekoordinované cílené pohyby rukou či nohou,
- obtíže s každodenními pohybovými aktivitami spojenými se sebeobsluhou (oblékání, manipulace s příborem, zavazování tkaniček),
- obtíže při osvojování sportovních úkonů,
- výrazné problémy v činnostech vyžadující kvalitní jemnou motoriku,
- obtíže s motorikou mluvidel.

1.3.2 Nespecifické projevy

Jedná se o projevy často se vyskytující u mnoha typů specifických vývojových poruch učení, které však nacházíme u jedinců s jinými poruchami vývoje. Pokud se vyskytují bez specifických projevů, nelze je považovat za spolehlivý důkaz o existenci specifické vývojové poruchy učení u daného jedince (Vitásková, 2006a).

Mezi nespecifické projevy Vitásková (2006a) řadí následující:

- Deficit pozornosti.
- Zvýšená unavitelnost.
- Deficity paměti.
- Motorické deficity.
- Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti.
- Obtíže v pravolevé orientaci.
- Obtíže v jazyce a řeči.
- Emoční labilita, psychomotorická instabilita.
- Poruchy aktivity.
- Poruchy senzorické integrace (Vitásková, 2006a).

1.4 Klasifikace

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří ***dyslexie*** (porucha čtení), ***dysortografie*** (porucha pravopisu), ***dysgrafie*** (porucha psaní) a ***dyskalkulie*** (porucha počítání). Dále ***dyspraxie*** (porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony), ***dyspinxie*** (porucha výtvarných schopností) a ***dysmúzie*** (porucha hudebních dovedností) (Jucovičová, Žáčková, 2008). Tuto klasifikaci specifických vývojových poruch učení nacházíme i u další autorů, např. Zelinkové (2003), Pokorné (1997), Vitáskové (2006a).

*„**Dyspinxie a dysmuzie** jsou poměrně vzácné typy specifických poruch učení. O jejich dopadu na vzdělávací proces se diskutuje. Můžeme je považovat za méně závažné z hlediska dalšího profesního uplatnění žáka“* (Vitásková, 2006a, s. 21). Vitásková (in ibid) pojednává o tom, že ***dyspinxie a dysmúzie*** spadají spíše do oblasti ***tzv. výchovných předmětů.***

S ohledem na klasifikaci se pokusíme ***definovat jednotlivé typy specifických vývojových poruch učení.***

Dyslexie

Uvádíme definici Matějčka a Langmeiera, kterou vytvořili v roce 1960 (in Matějček, 1995, s. 19): *„Vývojová dyslexie je specifický deficit čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

Pro srovnání uvádíme definici Matějčka, Vágnerové a kol. (2006, s. 8): *„Dyslexie je specifická porucha učení. Z behaviorálního hlediska ji lze stručně definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá.“*

Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha psaní. Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů jako u dyslexie“ (Matějček, 1995, s. 90).

Dysortografie

„Postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů“ (Zelinková, 2003, s. 43).

Dyskalkulie

„Dyskalkulie je chápána jako porucha schopnosti operovat s číselnými symboly (týká se především oblasti aritmetiky)“ (Vitásková, 2006b, s. 44) (srovnej např. Simon, 2006).

Košč (1972) dělí dyskalkulie na: verbální dyskalkulii, praktognostickou dyskalkulii, lexickou dyskalkulii, grafickou dyskalkulii, ideognostickou dyskalkulii, operační dyskalkulii.

Dyspraxie

„Jedná se o specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí. Porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, která nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchu (jinou než tou, kterou lze předpokládat u abnormity koordinace). Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech“ (Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, 2000, s. 236).

Kirbyová (2000) uvádí, že termín dyspraxie je označením stavu, jímž trpí některé „neohrabané děti“.

Dyspinxie

„Dyspinxie je specifická porucha kreslení“ (Matějček, 1995, s. 93) (srovnej např. Michálek, 2000).

Dysmúzie

„Dysmúzie je porucha v osvojování hudebních dovedností“ (Zelinková, 2003, s. 10).

Pro srovnání uvádíme definici Dvořáka (2007, s. 58): *„Dysmúzie je vývojový nedostatek schopností v oblasti hudební“.*

Vitásková (2006b) upozorňuje, že Česká republika se v současné době ubírá směrem k obecnému zahraničnímu trendu, který směřuje k širokému pojetí specifických vývojových poruch učení a rozptylu sledovaných oblastí a potíží, což bude mít pozitivní vliv na vývoj v oblasti diagnostiky, symptomatologie a intervenčních přístupů.

1.5 Diagnostika

Již z názvu vyplývá, že specifické vývojové poruchy učení postihují proces osvojování trivia (čtení, psaní, počítání). Z tohoto důvodu můžeme specifické vývojové poruchy učení ***diagnostikovat až po zahájení povinné školní docházky dítěte*** (Zelinková, 2003).

V období ***předškolního věku*** můžeme sledovat pouze ***jednotlivé dílčí schopnosti*** (Vitásková, 2006b). Mezi tyto jednotlivé dílčí schopnosti řadí Pokorná (1997) např. vnímání a paměť. Zelinková (2003) uvádí např. koncentraci pozornosti a motoriku. Existuje řada testových baterií, které se zabývají touto oblastí (Vitásková, 2006b).

Pokud je některá z dílčích oblastí narušena nebo pokud je dítě ohroženo působením rizikových faktorů (např. genetické zatížení v rodině), používá Zelinková (2003) u dětí předškolního věku označení ***„rizikové dítě z hlediska např. dyslexie“.***

Zelinková (2003) dále upozorňuje na odlišnosti v diagnostice prováděné na specializovaném pracovišti a diagnostice prováděné v podmínkách běžné či specializované třídy.

Specifické vývojové poruchy učení jsou ***diagnostikovány*** na specializovaných pracovištích. V České republice objektivní diagnózu specifických vývojových poruch učení může stanovit pouze:

- pedagogicko-psychologická poradna (dále také jako PPP) nebo
- speciálně-pedagogické centrum (SPC) se zaměřením na žáky s vadami řeči (nově tzv. logopedická) (Vitásková, 2006a).

Pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum jsou označována jako ***školská poradenská zařízení***.

Činnost těchto školských poradenských zařízení je právně vymezena a ošetřena na základě vyhlášky č. 116/2011 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení.* Tento právní předpis vymezuje základní povinnosti poradenského zařízení, které stanovuje objektivní diagnózu specifických vývojových poruch učení.

Pro stanovení diagnózy, jak uvádí Vitásková (2006a), je nezbytné absolvovat vyšetření u ***speciálního pedagoga a psychologa***. Vyšetření řečových a jazykových schopností provádí ***logoped*** (Vitásková, 2006b). Důležité jsou však i informace získané ze strany rodiny, školy a žáka či studenta (in ibid).

Matějček (1995) uvádí tři diagnostické cíle:

- Nutnost zjistit, zda se jedná skutečně o specifickou vývojovou poruchu učení či nepravou poruchu učení.
- V případě, že se skutečně jedná o specifickou vývojovou poruchu učení, je nezbytné provést podrobný rozbor případu, zjistit původ a typ poruchy.
- Pokud se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení a je nám znám klinický obraz, je třeba zajistit všechny informace (o zájmech, postojích, osobnosti jedince, rodinném zázemí, možnostech spolupráce s rodinou atd.), které by mohly ovlivňovat následnou nápravnou péči u tohoto dítěte.

Cílem diagnostiky podle Vitásková (2006a) je vyvrátit či potvrdit podezření, zda se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení. Další cíl diagnostiky specifických vývojových poruch učení shledává v jejich ***diferenciaci*** od např. mentální retardace, smyslových poruch, specifických poruch vývoje jazyka, kulturní či sociální zanedbanosti.

Zelinková (2003) uvádí, že v rámci ***diferenciální diagnostiky*** by se specifické vývojové poruchy učení měly dále odlišit od projevů celkové nezralosti či prostého snížení matematických schopností, schopností učit se číst a psát.

Vitásková (2006a) upozorňuje, že tyto poruchy mají podobné projevy, ale liší se v příčinách a důsledcích.

Nyní bychom se chtěli věnovat **průběhu diagnostiky specifických vývojových poruch učení.**

Pokorná (1997) využívá při diagnostice specifických vývojových poruch učení ***nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací.***

Nepřímé zdroje diagnostických informací označuje jako nepřímé informace, které mohou vést k diagnóze SVPU. Vedle informací získaných diagnostickými technikami mají svou důležitost a opodstatnění. Jsou ovlivněny osobním přístupem toho, kdo diagnózu stanovuje. V rámci nepřímých zdrojů jsou uvedeny rozhovory s rodiči, učiteli a dítětem.

Mezi ***přímé zdroje diagnostikovaných informací*** řadí: hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, sluchové rozlišování řeči, zrakovou percepci tvarů, lateralitu, vnímání prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti a paměť (in ibid).

Průběh diagnostiky specifických vývojových poruch učení lze rozdělit dle Vitáskové (2006a) na:

- sběr anamnestických dat,
- přímé hodnocení dítěte v poradně,
- závěrečné vytvoření diagnostické zprávy.

Na závěr této podkapitoly bychom chtěli upozornit, že některá poradenská zařízení zhotovují odlišné diagnostické zprávy pro rodiče a pro učitele s ohledem na jejich požadavky (Vitásková, 2006a).

1.6 Intervence

Někteří autoři označují nesprávně ***intervenční postup*** u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení jako ***„reedukaci“*** (Vitásková, 2005). *„Reedukace je zaměřena na zpětnou obnovu nebo rozvinutí funkcí či dovedností již dříve nabytých, které se z různých důvodů nerozvinuly, či dokonce zanikly. Právě z tohoto důvodu by měl být tento termín užíván u jedinců se získanými poruchami učení, nikoli u žáků, kteří si školní dovednosti dosud neosvojili“* (in ibid).

Označení *„reedukace“* nalezneme v publikaci např. Zelinkové (2003) a Jucovičové, Žáčkové (2008). Jiní autoři, např. Pokorná (1997), uvádí termín ***„náprava“.***

S ohledem na zaměření práce se nebudeme zabývat intervenčními postupy u jednotlivých typů specifických vývojových poruch učení. Ale nabídneme obecné zásady intervence specifických vývojových poruch učení.

Ačkoli jsme se v této oblasti vědomi terminologických odlišností, v následující části zachováme stávající terminologii autora.

1.6.1 Obecné zásady intervence specifických vývojových poruch učení

Zelinková (2003) uvádí následující ***základní postupy pro reedukaci*** specifických vývojových poruch učení:

- ***Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště.***
  Nejčastějšími příčinami SPU ve většině případů bývá nedostatečný vývoj psychických funkcí (většinou se jedná o zrakovou a sluchovou percepci, pravolevou a prostorovou orientaci atd.) a deficity ve vývoji řeči. Psychické funkce podmiňují zvládnutí základních školních dovedností na určitém vývojovém stupni. Rozvíjející cvičení by neměla připomínat školní situaci a měla by být spojena s opakovanými zážitky úspěchu.

- ***Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy.***

  Z požadavku vyplývá, že je nutné respektovat dosaženou úroveň dítěte. Rozvíjející cvičení nejsou určena pro konkrétní věk či postupný ročník, ale pro určitou etapu výcviku dovedností.

- ***Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace.***

  Nezbytným předpokladem úspěchu je úspěšný začátek reedukace. Dítě může mít negativní zkušenosti s předchozí práce, nevěří si. Pro úspěšný začátek je nutné vytvořit příjemné prostředí a dítě povzbuzovat. Vhodnější je začínat s takovým cvičením, při kterém by dítě mohlo zažít úspěch, a současně byly rozvinuty psychické funkce.

- ***Metody preferující multisenzoriální přístup.***

  Za multisenzoriální přístup je považován takový přístup, kdy dítě při osvojování nové látky či v rámci vyučování vůbec využívá všech smyslů namísto nekonečného písemného opakování.

- ***Reedukace je individuální proces.***

  Tato zásada zdůrazňuje individuální přístup k dětem trpícím SVPU, což znamená přizpůsobit postup podle aktuálního vývoje jedince. Nevylučuje také možnost skupinové práce s těmito dětmi.

- ***Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte.***

  Při práci s dítětem bychom měli vycházet z oblíbených činností a zálib dítěte, které povedou k pozitivní motivaci.

- ***Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení.***

  Je velmi důležité klást na dítě přiměřené nároky a nevyvolávat u něj ani u rodičů plané naděje, čímž pak chráníme rodiče i děti před zklamáním a dalšími pocity neúspěchu. Od počátku je třeba upozornit dítě na spoluzodpovědnost za výsledky reedukace.

- ***Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte.***

Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte, tedy na: motivaci, aktivní zapojení jednice, nácvik sebehodnocení, hodnocení výsledků atd. Nelze opomenout také zdravotní stav dítěte. Důležité také jsou přátelské vztahy mezi tím, kdo reedukaci provádí, a dítětem, mezi pedagogem a rodiči. Významnou roli mají i vnější vlivy, tj. rodinné a školní prostředí, způsob rodinné výchovy atd. (Zelinková, 2003).

1.7 Organizace péče o žáky a studenty se specifickými vývojovými poruchami učení

Péče o žáky a studenty se specifickou vývojovou poruchou učení je legislativně ošetřena a vymezena vyhláškou č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

Na základě této vyhlášky se vzdělávání těchto žáků a studentů uskutečňuje s využitím ***vyrovnávacích*** a ***podpůrných opatření.***

Vyrovnávacími opatřeními se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, případně speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu apod.

Podpůrnými opatřeními se pro účely této vyhlášky rozumí např. využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině aj.

Jucovičová, Žáčková (2008) upozorňují, že v současné době se děti se specifickou vývojovou poruchou učení označují jako ***žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.*** Jejich tvrzení vychází z ***tzv. školského zákona*** č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.*

Na základě ***druhého odstavce paragrafu 16 tohoto zákona*** spadají do kategorie zdravotního postižení i vývojové poruchy učení a chování.

A právě na základě ***prvního odstavce paragrafu 16 tohoto zákona*** je žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Tudíž i žák či student se specifickými vývojovými poruchami učení je žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Chceme upozornit na skutečnost, že zákon č. 472/2011 Sb. ze dne 20. prosince 2011 mění zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání***.**

Žáci a studenti se specifickými vývojovými poruchami učení se mohou vzdělávat:

- v běžných třídách základních škol, středních a vyšších odborných škol formou individuální či skupinové integrace,
- ve specializovaných třídách pro žáky se specifickými poruchami učení a chování,
- ve speciálních školách pro žáky se SVPU,
- v ZŠ logopedických,
- ve speciálních školách formou individuální či skupinové integrace (Vitásková, 2006a).

Vzdělávání formou integrace je v České republice ošetřeno, jak jsme již zmínili výše, vyhláškou č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb.*, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

Škola a poradenské zařízení poskytuje speciálněpedagogickou podporu žákům, studentům a jejich rodičům (Vitásková, 2006a).

Pokud se žák se SVPU vzdělává formou integrace je nezbytným a velmi důležitým krokem vytvoření a schválení ***individuálního vzdělávacího*** **programu** (dále jen IVP), na kterém se podílejí: poradenský pracovník, učitel, zákonný zástupce, žák a ředitel školy (Vitásková, 2006a). Jucovičová, Žáčková (2008) hovoří o individuálním vzdělávacím programu jako o ***základním dokumentu při integraci***. *„Individuální vzdělávací program*

stanoví postup vzdělávání postiženého dítěte a nápravy zjištěných obtíží" (Mertin, 1995, s. 50)

*„**Speciálněpedagogickou výuku žáka či studenta se specifickou poruchou učení** může provádět pouze: speciální pedagog a pedagogický pracovník, který absolvoval studijní program akreditovaný ministerstvem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřený na problematiku specifických poruch učení studium speciální pedagogiky se zaměřením na specifické poruchy učení "* (Vitásková, 2006a, s. 40).

1.7.1 Odborné společnosti a občanská sdružení

Vedle školských zařízení jsou zřizovány i ***nezávislá dobrovolná občanská sdružení,*** které se zabývají touto problematikou. Jsou označována jako ***tzv. dys-centra*** a svou pozornost směřují na činnost: terapeutickou a konzultační, informační, dokumentační a vzdělávací (Vitásková, 2006a).

Česká společnost Dyslexie je občanské sdružení, které vzniklo ze sekce specifických poruch učení Logopedické společnosti Miloše Sováka ve školním roce 1999/2000 (in ibid).

Vedle ***národních organizací*** existuje řada ***zahraničních organizací***. Mezi ně řadíme ***Mezinárodní dyslektickou společnost*** (dříve Ortonova dyslektická společnost). Mezinárodní dyslektická společnost je často uváděna pod zkratkou IDA (z angl. The International Dyslexia Association). Další významnou mezinárodní organizací je ***Britská dyslektická společnost***. Můžeme se s ní setkat pod zkratkou BDA (z angl. The British Dyslexia Association) (in ibid).

2 ZÁVAŽNOST PROBLÉMU SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické vývojové poruchy učení mají negativní vliv na školní úspěšnost. V následující kapitole se zabýváme dopady školní neúspěšnosti na profesní kariéru, na situaci v rodině a na osobnost dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení. Také uvádíme, jaké obranné strategie tyto děti zaujímají.

2.1 Vliv školní neúspěšnosti na profesionální kariéru, na situaci v rodině, na osobnost dítěte

Pokorná (1997) upozorňuje ***na závažnost problému*** specifických vývojových poruch učení v souvislosti s požadavky dnešní společnosti na nutnou znalost trivia.

Matějček (1988) a řada dalších autorů hovoří o specifických vývojových poruchách učení jako o ***„nemoci století“.*** Ne však proto, že by takové poruchy teprve vznikaly nebo že by se epidemicky šířily, nýbrž že jsou při celkově vyšších nárocích na vzdělávání nápadnější a závažnější než kdykoliv dříve. Specifické vývojové poruchy učení znesnadňují dětem získávání informací a vědomostí.

Tyto obtíže ***negativně ovlivňují školní úspěšnost a negativně působí i na psychiku.*** Děti, které jsou dlouhodobě neúspěšné, mívají snížené sebehodnocení, mohou trpět úzkostí, nebo dokonce školní fobií (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pokorná (1997) vymezuje tři oblasti, ve kterých se odráží vliv školní neúspěšnosti v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení:

- ***Vliv školní neúspěšnosti dítěte na jeho profesionální kariéru.***

  Intelektové schopnosti dětí se specifickými vývojovými poruchami učení jsou průměrné až nadprůměrné (Jucovičová, Žáčková, 2008). Přesto se v praxi ukazuje, že při výběru učebních oborů jsou jejich možnosti značně omezené. Z toho důvodu pak většina dětí nastupuje do méně atraktivních oborů. Je otázkou, do jaké míry je budu budoucí povolání naplňovat (Pokorná 1997).

- ***Vliv školní neúspěšnosti dítěte na situaci v rodině.***

  „Dítě předškolního věku je ve svém hodnocení sebe samého i názorů na dění kolem sebe závislé na svém okolí, především na svých rodičích. Přejímá jejich postoje a sebe vidí očima svých rodičů“ (Pokorná, 1997, s. 18).

- ***Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte.***

  Pokud dítě na začátku školní docházky zklame očekávání rodičů, je to pro něj traumatizující zážitek. Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů vůči sobě a mění se i jeho hodnocení sebe samého. Situace se pro dítě se specifickou vývojovou poruchou učení může ještě více zkomplikovat, stojí-li vedle něj sourozenec, který je školsky úspěšný (Pokorná, 1997).

2.2 Sekundární symptomatologie specifických vývojových poruch učení

Je-li dítě chronicky frustrováno na základě svých školních neúspěchů a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, dostává se do stavu nesnesitelného napětí. Pokud tato situace trvá delší dobu, může vyústit v neurotické symptomy, jako jsou: bolesti hlavy a žaludku, nechutenství, poruchy spánku, tiky apod. Dítě kompenzuje svou frustraci ***obrannými reakcemi,*** které představují různé formy ***úniku*** nebo ***útoku.*** ***Únik*** můžeme vnímat jako rezignaci. Dítě se uzavírá do vlastního světa nebo si vytváří pomyslnou stěnu mezi sebou samým a děním ve třídě. ***Útok*** je další obranná reakce, která se nejčastěji projevuje agresivním chováním (Pokorná, 1997).

O této situaci hovoří i Jucovičová, Žáčková (2008, s. 7): *„Často se také snaží získat pozornost jiným, třeba i negativním způsobem. Hrozí tak vznik poruch chování, jejichž projevem může být pouhé vyrušování v hodinách, ale také slovní či fyzická agrese vůči spolužákům nebo učitelům.“*

Mezi další běžné typy chování, kterými se děti se specifickými vývojovými poruchami učení snaží vyrovnat se svým postižením, Selikowitz (2000) řadí: vyhýbání škole, vyhýbání se domácím úkolům, nadměrné sledování televize, podvádění, agresi, kontrolu

chování (děti se vypořádávají se svými obtížemi tak, že se snaží ovládnout druhé), vzdání se (děti se vypořádávají se svými obtížemi tak, že se předčasně vzdají), ústup (děti odpovídají na své postižení tím, že se stáhnou).

3 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ - JEJICH SEBEHODNOCENÍ A SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

V této kapitole pojednáváme o vztahu mezi školní neúspěšností a sebehodnocením. Informujeme o možném nežádoucím dopadu školní neúspěšnosti v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení na formování sebehodnocení a sebepojetí těchto dětí.

3.1 Terminologické vymezení

Na úvod této podkapitoly bychom chtěli blíže vymezit termíny, které úzce souvisí s oblastí sebehodnocení žáků se SVPU ve vztahu k faktorům školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků. Jedná se o termíny: *sebehodnocení, sebepojetí, školní třída, sociální status, sociální role, školní úspěch a neúspěch.*

Podle Dvořáka (2007) ***sebehodnocení*** představuje hodnocení sebe, svých schopností, vlastností, postojů, názorů atp. Jedná se o vědomé prožívání vlastní ***sociální pozice***. Celkový obraz o sobě, pojetí sebe sama je označením pro ***sebepojetí.*** Pro srovnání uvádíme Čačka (2000, s. 144-146), který definuje: *„Sebehodnocení je subjektivní sebeoceňování vlastní hodnoty a sebepojetí představuje osobně koncipovanou představu sebe sama.“*

Sebepojetím, resp. obrazem „já“, se zabýval i Balcar (1983), český psycholog, který hovoří ***o významu obrazu „já“.*** Význam obrazu „já“ rozpracoval do pěti oblastí, které rozšířil o poznatky dalšího českého psychologa, specializujícího se na oblast psychologie osobnosti a na vývojovou a klinickou psychologii, Říčana (1972).

1. Zobrazení: „Jsem…“ (prostřednictvím sebepojetí si člověk vytváří obraz o sobě samém), *2. Hodnocení: „Mám být…“* (ke svému vlastnímu obrazu má člověk i vztah hodnotící), *3. Směřování: „Chci být…“* (vyznačuje se snahou o sebeuskutečnění), *4. Moc: „Mohu učinit…“* (obraz sebepojetí je ovlivňován dosažením výsledku), *5. Role: „Mám učinit…“* (sebepojetí zahrnuje společenské role určující lidské chování) (Balcar, 1983).

„Obraz já vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti, kterou, kterou sám se sebou při tom učiní. Je to zkušenost různého druhu“ (Balcar, 1983, s. 158).

Vývoj sebepojetí bychom chtěli znázornit pomocí ***Eriksonova pojetí vývojových stádií,*** ze kterých vychází a zároveň uvádí ve své publikaci i Říčan (1972), ať už prostřednictvím citovaných výroků, či heslovitou parafrází:

věk batolecí: *„Jsem to, co mohu svobodně dělat“,*
věk předškolní: *Jsem to, co učiním,*
věk školní: *Jsem to, co dovedu,*
věk dospívání: *„Jsem to, čemu věřím“,*
věk mladé dospělosti: *„Jsem to, co miluji“,*
věk středního věku: *Jsem to, co poskytuji,*
věk zralosti: *„Jsem to, co po mně zůstane“* (in Říčan, 1972).

Čížková (1986) hovoří o ***školní třídě*** jako o prostředí, ve kterém dítě prochází tzv. *„sociálním tréninkem“*. V tomto prostředí se dítě učí zvládat a řešit své problémy s druhými, získává praktické zkušenosti, upevňuje si a ověřuje i základy společenského chování.

„*Vedle rodiny, primárního a nejdůležitějšího zprostředkovatele společenských vlivů na dítě, je dalším důležitým sociálním prostředím školní třída. Stává se mu skupinou, která v prvním období zastupuje rodinu a učitelka matku. Životní stereotypy dítěte se zde postupně mění a jeho sociální zkušenosti rozšiřují a prohlubují“* (Čížková, 1986, s. 63).

Školní třída je z hlediska velikosti malou sociální skupinou (Výrost, Slaměník, 1998). Podle Čížkové (1986) se malá sociální skupina vyznačuje tím, že se jedinci setkávají *„tváří v tvář“* a dobře se mezi sebou znají. Podle míru vlivu na osobnost jedince je školní třída skupinou sekundární. Z hlediska vnitřní organizace je školní třída skupinou formální, ve které vznikají neformální podskupiny (in ibid). Je tvořena určitým počtem jedinců, kteří mají společný cíl, jsou v dlouhodobé interakci a uvědomují si vzájemnou pospolitost (Výrost, Slaměník, 1998). Podle Čížkové (1986) by školní třída měla být takovým prostředím, ve kterém by dítě mohlo uspokojit své psychické potřeby, jako je např. potřeba uznání, potřeba sounáležitosti, vytvořit si zdravé sebevědomí apod. Od učitele se očekává, že svým výchovným vedením bude vhodně působit na toto prostředí a uvědomovat si jeho vliv na formování osobnosti dítěte (in ibid).

V souvislosti se školní třídou uvádíme termín ***klima ve školní třídě,*** které je výsledkem vzájemného působení učitelů a žáků v určitém prostředí. Jeho podstatou jsou vzájemné vazby. Jedná se o trvalejší sociální a emoční charakteristiku školní třídy (Výrost, Slaměník, 1998).

Členové dodržují určité sociální normy, zaujímají různé pozice a role (Výrost, Slaměník, 1998). ***Sociální status (pozice)*** jednotlivce ve skupině je dán jeho: sociální přitažlivostí (souvisí s oblíbeností, důvěryhodností, popularitou atd.), osobní prestiží (je ovlivňována aktivitou, sebeprosazováním, profesionalitou (Nakonečný, 1995). *„Získaná pozice ve skupinové hierarchii či dosažená role posiluje dobré sebehodnocení“* (Čačka, 2000, s. 146).

Sociální role je způsob chování vztahující se k určité ***společenské pozici***. Od jedince nacházejícího se v určité sociální pozici očekáváme, že se bude chovat adekvátně svému statusu (Výrost, Slaměník, 1998).

Problematikou ***školního úspěchu*** a ***neúspěchu*** se zabývá psychologie řadu let (Dařílek, 1986) (srovnej např. Kolář, Šikulová, 2005, Kusák, 1991).

*„**Úspěch** ve školních podmínkách se často chápe jako bezchybné a spolehlivé zvládnutí náročných úkolů při vysokém tempu. Úspěch v kombinaci s pozitivním vztahem mezi učitelem s žákem je pravděpodobně nejsilnějším motivačním činitelem. Úspěch je sám o sobě odměňující, protože informuje o správnosti postupu, o adekvátních schopnostech, dovednostech, vyvolává příjemné pocity, má vliv na zvýšení sebehodnocení a jistoty, posiluje počáteční motivaci, síla motivace se obecně zvyšuje s požitky úspěchu. Navíc je většinou odměňován učitelem, rodinnou a širší veřejností, čímž je samotné pozitivní působení úspěchu ještě zesilováno“* (Dařílek, 1986, s. 191). Prožití úspěchu vede k opakování podobné činnosti (in ibid).

Protipólem úspěchu je ***neúspěch*** (Dařílek, 1986). Neúspěch má velmi negativní dopad na sebehodnocení žáka. Ten je nucen zvýšit své úsilí, aby udržel svoji úroveň sebeobranu (Osladilová, 1974).

Školní úspěšnost a neúspěšnost souvisí mj. s problematikou pozitivního a negativního sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

3.2 Vztah sebehodnocení a školní úspěšnosti a neúspěšnosti

Zájem o problematiku sebepojetí zaznamenáváme od dvacátých let dvacátého století (Matějček, Vágnerová, 1992).

Na závažnost problému a důsledky specifických vývojových poruch učení upozorňuje např. Pokorná (1997), Matějček (1988), Jucovičová, Žáčková (2008) a další.

Pokorná (1997), jak jsme již upozornili v předchozí kapitole, definovala tři oblasti, ve kterých se odráží vliv školní neúspěšnosti dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení. Jedná se o oblast: *profesní kariéry, situace v rodině a osobnost dítěte* (srovnej např. Selikowitz, 2000).

V této části se nyní budeme věnovat dopadu školní úspěšnosti a neúspěšnosti na sebehodnocení žáků v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení.

„Bazálním východiskem sebehodnocení je především atmosféra ***rodiny*** *se svým jedinečným přístupem rodičů ke každému dítěti. Dalším činitelem je pak* ***škola.*** *V souvislosti s rozvojem struktury a dynamiku skupinových vztahů jsou stále významnějším sebehodnotícím činitelem i* ***postoje vrstevníků****"* Čačka (2000, s. 146). S tím souhlasí i Matějček, Vágnerová (1992), kteří upozorňují na skutečnost, že dítě na sebe nahlíží tak, jak se domnívá, že je vidí zejména rodiče, učitel a kamarádi. Školní úspěch dítěte je pro jeho rodinu důležitým faktorem. Samozřejmě se najdou i ty rodiny, které této hodnotě nepřikládají význam (in ibid).

Již jsme zmínili, že ***obraz „já"*** vzniká na základě interakce jedince se světem prostřednictvím zkušenosti (Balcar, 1983). Významnou zkušeností je škola (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 5). Erikson (in Říčan, 1972) vymezuje sebepojetí ve školním věku ve vztahu k výkonu a jeho kvalitě ***„ jsem to, co dovedu".*** Školní výkon proto můžeme chápat jako motivační faktor, na jehož základě se dítě porovnává s vrstevníky, resp. spolužáky, sourozenci apod. (Vágnerová, 2009).

„Význam školního úspěchu pro sebepojetí dítěte závisí na tom, jak se dosud jeho sebepojetí vytvářelo" (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 5). „Školní *úspěšnost podporuje sebeúctu a sebevědomí dítěte. Škola ovlivňuje sebehodnocení především prostřednictvím klasifikace dětského výkonu. Ta je jednoznačnou informací, o níž není možné pochybovat"* (Vágnerová, 2009, s. 660). Učitel hodnotí prospěch dítěte pomocí pětibodové škály (1, 2, 3, 4, 5) (Matějček, Vágnerová, 1992).

Významným aspektem je míra úspěchů a neúspěchů (Dařílek, 1986). Školní neúspěšnost u dětí v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení má negativní dopad na sebehodnocení (Osladilová, 1974). Tyto děti potom nejsou handicapováni pouze tím, že musí vyvinout mnohem větší úsilí pro dosažení určitých výkonů ve škole, ale dostávají se i do sociálně náročných situací. Z toho důvodu jsou frustrováni dvojnásobně. Prožívají svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím (Pokorná, 1997).

„Školní situace sebehodnocení ještě napomáhá jednoznačným oceněním výkonu dítěte. Zde si není možné mnoho namlouvat, známky jsou dost jasné, aby školák věděl, jaký je jeho výkon" (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 5).

„Jedinci, kteří jsou zvyklí prožívat úspěch, mají tendenci k přeceňování se. Úspěch ztrácí motivační sílu a úroveň aspirace se zvyšuje. V takovém případě může následující neúspěch působit pozitivně a chránit žáka před nekritickým sebevědomím. Jedinci, kteří prožívají převážně neúspěchy, mají většinou sníženou úroveň aspirace, jsou nejistí, podceňují se, motivace k učení je narušena. V takovém případě je i drobný úspěch ve snadném úkolu cenný" (Dařílek, 1986, s. 193-194).

Obraz sebe významně ovlivňuje očekávání a chování jedince, má vliv na jeho výkon a motivaci, která by měla vést k danému výkonu (Matějček, Vágnerová, 1992). Opakovaný neúspěch vede ke snížení sebehodnocením a snižuje motivaci k učení. V takovém případě žáci očekávají pravděpodobně další neúspěch, proto se takovéto situaci raději vyhnou. Z tohoto důvodu jsou jim přisuzovány velmi nízké kompetence a přidělovány nálepky hloupého a líného dítěte (Matějček, Vágnerová, 1992, Vágnerová, 2009). V případě, že dítě rezignuje na změnu situace, označujeme tento stav termínem z oblasti psychologie ***tzv. naučenou bezmocnost*** (Vágnerová, 2009).

Teoretická východiska se přirozeně liší dle příslušnosti autorů k psychologické škole nebo směru. Avšak teorie sebepojetí předpokládá, že není možno vysvětlovat a předvídat lidské chování, nevíme-li, jakým způsobem jedinec vnímá sám sebe a své okolí. Vnímání sebe a pojetí sebe významně ovlivňuje vztahy jedince k ostatním lidem. Pojetí sebe tedy můžeme označit jako aktivního činitele, který předznamenává lidské chování (Matějček, Vágnerová, 1992).

4 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DOSPÍVÁNÍ

Výzkumný vzorek je tvořen žáky dvou skupin. První skupinu tvoří žáci se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace. Druhou skupinu tvoří žáci bez SVPU vzdělávající se na běžné základní škole. V obou případech se jedná o žáky druhého stupně. V následující kapitole proto vymezíme psychologické aspekty dospívání.

4.1 Období prepuberty a puberty

„Průběh lidského života tvoří souvislý, kontinuální proces postupného narůstání nebo ubývání a je možné jej znázornit plynule vzestupnou a sestupnou křivkou. Celý proces je ovšem složen ze sledu kvalitativně odlišných vývojových etap, které lze psychologicky smysluplně vyložit“ (Čížková, 2003, s. 18).

Čížková (2003) dělí periodizaci lidského života do devíti vývojových etap: ***období novorozenecké, období kojenecké, období batolete, období předškolního věku, období mladšího školního věku, období dospívání a adolescence, období dospělosti a stáří.***

V našem textu se budeme, s ohledem na orientaci práce, zabývat pouze ***obdobím dospívání.***

V odborné literatuře můžeme nalézt rozdílná členění období dospívání. My budeme vycházet z členění, které tuto vývojovou etapu rozděluje na tři období: *prepubertu, pubertu a adolescenci* (Binarová, 2003) (srovnej např. Čačka, 2000, Vágnerová, 2005). V této kapitole si budeme zabývat pouze ***obdobím prepuberty a puberty.***

„Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nich vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje

typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity" (Vágnerová, 2005, s. 321).

Toto období je často označováno jako období ***„bouří a stresů". Období prepuberty*** nastupuje u děvčat okolo 10. roku věku a u chlapců kolem 11. roku věku. Dochází k výrazným somatickým změnám, které se projevují růstem trupu a končetin. V souvislosti s hormonálními změnami se začínají objevovat druhotné pohlavní znaky. Biologicky toto období končí u dívek první menstruace a u chlapců prvními ranními polucemi (Binarová, 2003) (srovnej např. Atkinson a kol., 2003).

Zvláště u chlapců můžeme pozorovat přechodnou neobratnost v hrubé motorice, která je způsobena nerovnoměrným somatickým a psychickým vývojem. Pro prepubertální věk je typický přechod od konkrétních k formálním operacím, schopnost abstraktního a názorného myšlení (vývoj abstraktního myšlení je dokončen v pubertě), rozvoj logické paměti. Již v tomto období můžeme pozorovat odlišnosti v kognitivních funkcích mezi jednotlivými pohlavími. Oblast citů prochází znatelnými proměnami, které se výrazně projevují v chování. Je charakteristická proměnlivostí citů, výbušným chováním, intenzivními reakcemi smíchu, pláče, vzteku. Jedinci v tomto období směřují svou pozornost na fyzický vzhled, kterému přikládají velkou důležitost. Probíhající tělesné změny způsobují citový zmatek, vyvolávají nespokojenost se sebou samým, což může ovlivnit jejich sebehodnocení. Období prepuberty je charakteristická počátky osamostatňování jedince od rodiny. Jedinci navazují sociální kontakty a sdružují se do sociálních skupin, ale sociální vazby a vztahy nejsou pevné (Binarová, 2003).

Období vlastní puberty u dívek začíná ve 12,5 letech a u chlapců ve 13 letech. Dochází k vyrovnávání diskrepance mezi somatickým a psychickým vývojem. Puberta je obdobím, kdy se fyzický růst zpomaluje a rozvíjí se hlavně psychické funkce (in ibid).

„Panuje názor, že puberta je období krizí a vzpurnosti a musí s sebou přinášet i konflikty s dospělými" (Binarová, 2003, s. 105).

Setkáváme se s kritikou či vzpourou. Také můžeme mluvit i o pubescentním negativismu, který je orientován na autoritu (Říčan, 1990). Někteří autoři hovoří v souvislosti s tímto obdobím o krizi identity (Atkinson a kol., 2003).

Toto období je charakteristické zdokonalováním poznávacích funkcí, jako je: logická paměť, myšlení apod. Významná je i fantazijní produkce, racionalismus a radikalismus. V pubertě nedochází k takové citové rozkolísanosti, jako tomu bylo v prepubertě. Na

druhou stranu reagují velmi přecitlivěle na kritiku vůči vlastní osobě. S tímto obdobím souvisí také rozvoj vyšších morálních a estetických citů. Jedinec má snahu osamostatnit se od rodičů či jiných autorit (Binarová, 2003).

Velký význam je kladen na vztah k vrstevníkům, kamarádství a přátelství. Tyto vazby jsou stabilní a v některých případech můžou přetrvávat řadu let (Říčan, 1990).

Pubescenti touží po odlišnosti a zároveň někam patřit. Navazují nové kontakty, přijímají nové sociální role a sdružují se v různých sociálních skupinách (Binarová, 2003).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na úvod praktické části považujeme za nutné vymezit zkoumanou problematiku a cíle výzkumného šetření. Stanovujeme výzkumné otázky, charakterizujeme výzkumný vzorek a volbu výzkumných metod. Na závěr této kapitoly informujeme o vlastním průběhu a organizaci výzkumného šetření.

5.1 Vymezení zkoumané problematiky

V praktické části diplomové práce chceme navázat na poznatky z části teoretické. V teoretické části jsme se snažili získat co největší množství informací o problematice, kterou hodláme následně, v části praktické, výzkumně šetřit.

Pokusili jsme se také o vytvoření jakési teoretické základny, prostřednictvím které jsme se seznámili s danou problematikou. Naší snahou bylo vytvoření náhledu, který nám umožňuje uchopit a porozumět oblasti specifických vývojových poruch učení ve vztahu k jejich dopadům na sebehodnocení žáků a na jejich postavení ve třídním kolektivu.

Téma *„Sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení“* se stalo předmětem zájmu řady autorů např. Matějčka, Vágnerové (1992), Vágnerové (2009) a dalších.

Na toto téma byl napsán značný počet diplomových a bakalářských prací. Práce, se kterými jsme se seznámili, pocházejí např. z Masarykovy univerzity v Brně, Univerzity Karlovy v Praze či Univerzity Palackého v Olomouci.

Za všechny uveďme jednu diplomovou práci z roku 2011, jejíž autorka je absolventkou Masarykovy univerzity v Brně, S. Nováková. Diplomová práce nese název *Sebehodnocení dětí staršího školního věku se specifickými poruchami učení*. Cílem této diplomové práce bylo poukázat na snížené sebehodnocení žáku staršího školního věku se

specifickými poruchami učení ve vztahu k integraci do běžné třídy nebo do třídy speciální.

Matějček, Vágnerová (1992), autoři Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, použili tento dotazník při srovnávání sebepojetí dětí ve specializovaných dyslektických třídách a v běžných třídách základních škol. Výsledky potvrdily nižší úroveň sebehodnocení dyslektiků.

Na počátku naší praktické části diplomové práce jsme vymezili cíle výzkumného šetření, stanovili jsme výzkumné otázky a charakterizovali jsme výzkumný vzorek a volbu výzkumných metod. Popsali jsme a tím i přiblížili, již zmíněný Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS (dále také jako dotazník SPAS, či SPAS) se kterým jsme pracovali. Další podkapitolu jsme věnovali organizačnímu zajištění výzkumného šetření.

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány a vyhodnoceny. Na konci části praktické je uvedena analýza výsledků a naše diskuse nad výsledky.

Výzkumné šetření bylo orientováno na porovnání úrovně sebehodnocení žáků druhého stupně dvou skupin žáků. První skupina byla tvořena žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří se vzdělávají formou skupinové integrace. Druhá skupina byla tvořena žáky bez SVPU, kteří jsou vzděláváni na běžné základní škole. V obou případech se jednalo o žáky 6., 7. a 8. tříd, tedy žáky druhého stupně.

V kvantitativně orientovaném výzkumném šetření jsme si zvolili jako výzkumnou metodu dotazník. Dotazník jsme nevytvářeli sami, ale použili jsme Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, jehož autory jsou Matějček, Vágnerová (1992).

5.2 Vymezení cíle výzkumného šetření

Problematika specifických vývojových poruch učení je stále aktuální. V teoretické části jsme upozorňovali na závažnost problému specifických vývojových poruch učení v souvislosti s požadavky společnosti na znalost trivia (schopnost číst, psát, počítat). Čtením jedinec osvojuje a získává nové informace a poznatky. Pokud je tato funkce zasažena, promítne se to i do oblasti vzdělávání jedince.

Pokud specifické vývojové poruchy učení ovlivňují získávání školních dovedností, mohou se tito žáci setkat s prožitky neúspěchu, které můžou mít negativní vliv na jejich sebehodnocení.

Školní neúspěch může ovlivnit i možnosti dalšího vzdělávání, výběr budoucího povolání a pracovního uspokojení. Také může ovlivnit sociální postavení dítěte v rodině a školní třídě.

V praktické části se zabýváme dopadem školního neúspěchu na sebehodnocení žáků v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit a porovnat úroveň sebehodnocení žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni formou skupinové integrace a žáků bez specifických vývojových poruch učení, kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol ve Zlínském kraji.

5.2.1 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1

Do jaké míry bude ovlivněna škála č. 6 s názvem „sebedůvěra“ u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a u žáků běžných základních škol?

Výzkumná otázka č. 2

Jaká je úroveň sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a žáků z běžných základních škol?

Výzkumná otázka č. 3

Jaký je vztah mezi pohlavím a úrovní sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení?

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Cílem našeho výzkumného šetření je zjistit a porovnat úroveň sebehodnocení žáků druhého stupně se SVPU, kteří jsou vzděláváni formou skupinové integrace a žáků bez specifických vývojových poruch učení, kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol. Z toho důvodů bylo nutné oslovit ředitele základních škol, ve kterých se tito žáci vzdělávají.

Při výzkumném šetření jsme pracovali s Dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS od autorů Matějčka a Vágnerové (1992). Ten je určen pro žáky od 3. – 8. tříd. My jsme si zvolili jako výzkumný vzorek žáky druhého stupně základních škol, tj. žáky 6., 7. a 8. tříd.

Autorka diplomové práce pochází z města Vsetín. Rozhodli jsme se proto, že pro získání více informací o školách, v nichž se vzdělávají žáci se specifickými vývojovými poruchami učení formou skupinové integrace, oslovíme pedagogicko-psychologickou poradnu v místě bydliště autorky.

Telefonicky jsme si sjednali osobní schůzku se speciální pedagožkou pedagogicko-psychologické poradny, která nám poskytla informace o školách ve městě Vsetín, ve kterých se vzdělávají žáci se specifickými vývojovými poruchami učení formou skupinové integrace. Tyto školy jsme následně oslovili. Spolupráci jsme navázali také s řediteli jiných základních škol ve Zlínském kraji.

Výzkumné šetření proběhlo ve Zlínském kraji, konkrétně na ZŠ ve Vsetíně, Zlíně a Horní Lidči (graf č. 1). Oslovili jsme celou řadu základních škol, ale bohužel jsme se setkali s odmítnutím a negativním přístupem ředitelů ZŠ, který vyplýval z přehlcení žádostí studentů vysokých škol o dotazníkové šetření. Což jsme, s ohledem na výuku žáků, samozřejmě chápali.

Po osobní domluvě a dohodě s řediteli základních škol či zástupci ředitele jsme žákům 6., 7. a 8. tříd zadávali dotazníky SPAS. Pro informovanost zákonných zástupců žáků jsme zhotovili formulář písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte o účasti dotazníkového šetření (příloha č. 1). Vyplněný a podepsaný formulář žáci přinesli před zahájením samotného dotazníkového šetření. Nesetkali jsme se se situací, že by některý ze zákonných zástupců s účastí žáka na dotazníkovém šetření nesouhlasil.

Abychom zajistili anonymitu dotazníkového šetření a zároveň vyšli vstříc požadavkům ředitelů škol, neuváděli jsme v dotazníku SPAS položku s názvem *„datum*

narození". Uvědomujeme si však, že věk žáků je pro náš výzkum velmi významná veličina. Věk žáka proto odvozujeme od průměrného věku žáků určité školní třídy. Vycházíme z předpokladu, že žáci 6. tříd ZŠ mají průměrně 12 let, žáci 7. tříd ZŠ mají průměrně 13 let, žáci 8. tříd ZŠ mají průměrně 14 let.

Konzultací s řediteli a zástupci ředitele základních škol byl zjištěn přesný počet žáků ve třídě. Připraveno bylo celkem 100 dotazníků (N = 100, tj. 100%).

Z důvodů různých absencí žáků bylo vyplněno 82 (N = 100, n = 82, tj. 82%) dotazníků.

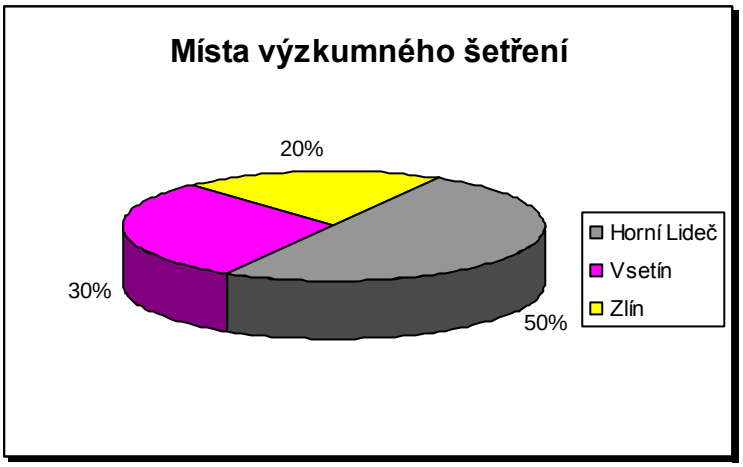
Z toho 42 dotazníků (N_1 = 82, n_1 = 42, tj. 51,21% = 51%) bylo zadáno žákům bez SVPU běžných základních škol a 40 (N_1 = 82, n_2 = 40, tj. 48,78% = 49%) dotazníků bylo zadáno žákům se SVPU, kteří se vzdělávají formou skupinové integrace (tabulka č. 1).

Skupinu žáků bez SVPU vzdělávajících se v běžných základních školách tvořilo 14 žáků 6. třídy, 15 žáků 7. třídy, 13 žáků 8. třídy (tabulka č. 2). Skupinu žáků se SVPU vzdělávajících se formou skupinové integrace tvořilo 13 žáků 6. třídy, 14 žáků 7. třídy a 13 žáků 8. třídy (tabulka č. 2).

Procentuální zobrazení počtu žáků jednotlivých tříd není pro naši práci významné. Z celkového počtu respondentů (N_1 = 82, tj. 100%) bylo 27 dívek (N_1 = 82, n_3 = 27, tj. 32,92 = 33%) a 15 chlapců (N_1 = 82, n_4 = 15, tj. 18,29 = 18%) ze skupiny žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole (graf č. 2) a 16 děvčat (N_1 = 82, n_5 = 16, tj. 19,51 = 20%) a 24 chlapců (N_1 = 82, n_6 = 24, tj. 29,26 = 29%) (graf č. 2).

Obce	Horní Lideč	Vsetín	Zlín	Celkem	%
Počet připravených dotazníků	50	30	20	100	100
Počet vyplněných dotazníků	42	22	18	82	82

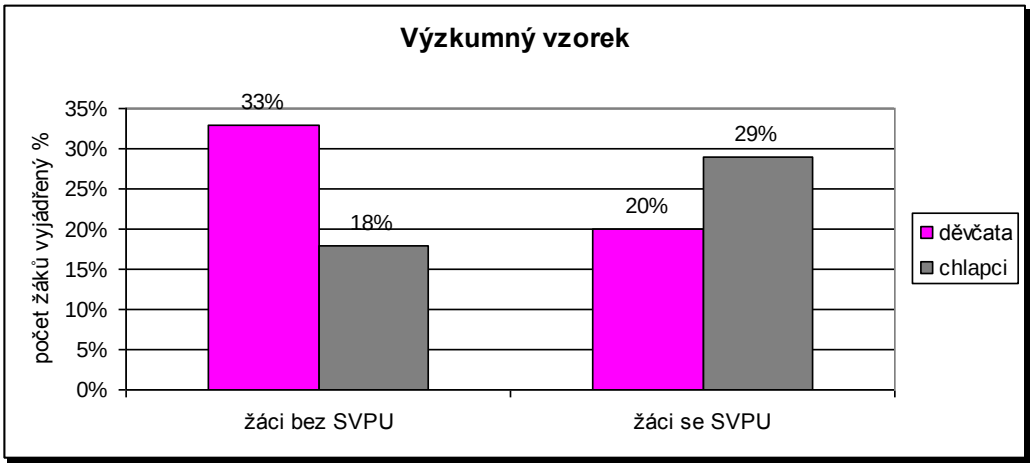
Tabulka č. 1 *Zobrazení počtu připravených a vyplněných dotazníků*



Graf č. 1 *Procentuální zobrazení míst dotazníkové šetření*

ŽÁCI BĚŽNÉ ZŠ BEZ SVPU				ŽÁCI VZDĚLÁVAJÍCÍ SE FORMOU SKUPINOVÉ INTEGRACE SE SVPU			
Věk	Pohlaví		Celkem	Věk	Pohlaví		Celkem
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci	
12	7	7	14	12	6	7	13
13	10	5	15	13	6	8	14
14	10	3	13	14	4	9	13
Celkem	27	15	42	Celkem	16	24	40

Tabulka č. 2 *Výzkumný vzorek*



Graf č. 2 *Procentuální zobrazení výzkumného vzorku*

5.4 Volba výzkumných metod

V našem kvantitativně orientovaném výzkumném šetření jsme si zvolili jako výzkumnou metodu dotazník.

Dotazník je velmi frekventovanou metodou získávání dat (Chráska, 2007). Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000). Otázky, které jsou v dotazníku kladeny, se mohou vztahovat k jevům vnějším nebo jevům vnitřním. Při sestavování a vytváření dotazníku je nutné si otázky předem připravit, pečlivě formulovat a promyšleně seřadit. Dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. V některých případech se používá pojmu dotazování, které může mít podobu interview a dotazníku

Nevýhodou této metody získávání dat je, že dotazníky sestavené neodborně či nevhodně použité mají velmi nízkou výpověďní hodnotu. Na druhou stranu nespornou výhodnou dotazníku je rychlé shromažďování dat od velkého množství respondentů (Chráska, 2007).

Druhy položek dotazníku můžeme rozdělit podle několika kritérií: z hlediska cíle, pro který je určena, z hlediska formy požadované odpovědi, z hlediska obsahu, který položka dotazníku zjišťuje. Z hlediska cíle, pro který je určena, lze rozlišovat položky: kontaktní, kontrolní, filtrační a funkcionálně psychologické. Z hlediska formy požadované odpovědi dělíme položky na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Otevřené (nestrukturované) položky se vyznačují tím, že je u nich určen pouze předmět, ke kterému se mají respondenti vyjádřit. Jsou kladeny např. tyto otázky: „ Jaký je Váš názor na…? Co si myslíte o …?“ Uzavřené (strukturované) položky jsou charakteristické tím, že se respondentům předkládá určitý počet předem připravených odpovědí, což vede ke zjednodušování vyhodnocování odpovědí. Dle toho, kolik je respondentovi předloženo odpovědí, lze strukturované položky dělit na: dichotomické a polytomické. U dichotomických položek předkládáme dvě vzájemně se vylučující odpovědi (např. ANO – NE). U polytomických položek předkládáme více než dvě odpovědi. Tyto položky dále členíme na: výběrové, výčtové a stupnicové. Respondenti zaznamenávají odpovědi do formulářů dotazníků či záznamových listů zakroužkováním, podtržením či označením křížkem. Z hlediska obsahu, který položka dotazníku zjišťuje, můžeme položky v dotazníku dělit na: položky zjišťující fakta, položky zjišťující znalosti a vědomosti, položky zjišťující mínění, postoje, motivy respondentů (Chráska, 2007).

Při výzkumném šetření jsme pracovali s Dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, jehož autory jsou Matějček, Vágnerová (1992). Z hlediska formy požadované odpovědi obsahuje dotazník SPAS uzavřené (strukturované) položky. Předloženy byly vždy dvě vzájemně se vylučující odpovědi (ANO – NE). Jednalo se tedy o uzavřené (strukturované) položky – dichotomické. Dotazník obsahoval celkem 48 položek.

5.4.1 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí - SPAS

Nyní bychom chtěli blíže specifikovat Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS od autorů Matějčka, Vágnerové (1992), s nímž jsme pracovali v rámci našeho výzkumného šetření.

Řada autorů poukazuje na, že způsob, jakým děti samy sebe vnímají, ovlivňuje jejich učení a práci ve škole. Bohužel až do 70. let minulého století prakticky neexistovaly žádné nástroje, které by tuto skutečnost zkoumaly. Autory původní verze testu SPAS jsou F. J. Boersma a J. W. Chapman. SPAS, v době svého vzniku v roce 1979, představoval první test zaměřený na děti základních škol (Matějček, Vágnerová, 1992).

Matějček a Vágnerová začali užívat zkušební verzi dotazníku SPAS v klinické praxi od roku 1981. SPAS se v klinické praxi osvědčil. Z toho důvodu byla vypracována nová verze testu označená jako SPAS II a později jako SPAS III. Autoři však hovoří o dotazníku jako o SPASu, bez označení časového pořadí (in ibid).

SPAS byl původními autory určen pro výzkum. Tato funkce zůstává i v úpravě Matějčka a Vágnerové (1992). SPAS se stal vhodným nástrojem pro posuzování školního sebepojetí např. dyslektiků, žáků praktických škol, dětí s LMD apod. Prostřednictvím dotazníku se záměrně dítěte ptáme, jaká je jeho představa o svých schopnostech či postavení kolektivu. Jeho pomocí psycholog získává cenné informace, které by rozhovorem jen stěží vyptal. Je velmi nutné zmínit, že SPAS není metodou, na které lze diagnózu zakládat, avšak zásadně přispívá k porozumění dítěte v jedné z nejvýznamnějších oblastí jeho socializace – ve škole (in ibid).

SPAS je určen pro žáky základních škol. Dolní věkovou hranici autoři stanovili s ohledem na tzv. sociálně únosnou úroveň čtení, tj. od třetího ročníku. Horní věkovou

hranicí je osmý ročník. Standardizace dotazníku SPAS vycházela z vyšetření dětí obojího pohlaví ve věku od 10 – 14 let.

Test má nyní šest škál, které jsou označovány:

„ ***1. Obecné schopnosti*** *(dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci).*

2. Matematika *(dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v tomto předmětu).*

3. Čtení.

4. Pravopis.

5. Psaní.

6. Sebedůvěra *(dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi žáky – jak dalece mezi nimi vyniká nebo obstává v jejich konkurenci)"* (Matějček, Vágnerová 1992, s. 9).

Součástí manuálu SPAS je i SPAS – testovací sešit, do kterého přímo respondenti zaznamenávají své odpovědi. Z hlediska formy požadované odpovědi obsahuje dotazník SPAS uzavřené (strukturované) položky. Představují vždy dvě vzájemně se vylučující odpovědi (ANO – NE). Jedná se tedy o uzavřené (strukturované) položky – dichotomické. Dotazník obsahuje 48 položek.

V závěru manuálu jsou uvedeny stenové normy celkového skóru pro chlapce i dívky od 10 – 14 let a stenové normy jednotlivých škál pro chlapce i dívky od 10 – 14 let. K manuálu patří i šablona, fólie, která slouží pro vyhodnocení dotazníku SPAS.

5.5 Organizační zajištění výzkumného šetření

Samotnému výzkumnému šetření předcházela telefonická jednání a osobní schůzky s řediteli škol či zástupci ředitele, na jejichž základě nám byla umožněna realizace dotazníkového šetření na jednotlivých základních školách.

Při konzultacích s vedením škol bylo stanoveno přesné datum a čas, kdy budou dotazníky SPAS žákům zadány. Naší snahou bylo přizpůsobit se a respektovat jejich časové možnosti. Také jsme zjišťovali přesný počet žáků ve třídách, který byl rozhodující pro množství kopií dotazníků SPAS.

Dotazníků SPAS bylo zadáno celkem 82 v 6., 7. a 8. třídách u žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole a u žáků se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace.

Považujeme za nezbytné zopakovat, že pro informovanost zákonných zástupců žáků jsme zhotovili formulář písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte o účasti dotazníkového šetření (příloha č. 1). Tyto formuláře byly žákům rozdány před zahájením dotazníkového šetření. Vyplněný a podepsaný formulář žáci přinesli před zahájením samotného dotazníkového šetření. Ve všech případech zákonní zástupci žáků reagovali pozitivně a s účastí na dotazníkovém šetření nesouhlasili.

Bylo již vysvětleno, že abychom zajistili anonymitu dotazníkového šetření a zároveň vyšli vstříc požadavkům ředitelů škol, neuváděli jsme v dotazníku SPAS položku s názvem *„datum narození“*. Uvědomujeme si však, že věk žáků je pro náš výzkum velmi významná veličina. Věk žáka proto odvozujeme od průměrného věku žáků určité školní třídy. Vycházíme z předpokladu, že žáci 6. tříd ZŠ mají průměrně 12 let, žáci 7. tříd ZŠ mají průměrně 13 let, žáci 8. tříd ZŠ mají průměrně 14 let. Tuto informaci jsme již uvedli výše, nicméně pro ucelenost obsahu a přehlednost ji uvádíme i zde.

Vlastní výzkumné šetření v 6., 7. a 8. třídách ZŠ vždy uvedl učitel, který v tu dobu měl mít s žáky výuku a který byl celou dobu šetření přítomen. Žákům jsme se ještě jednou představili a seznámili jsme je s průběhem anonymního dotazníkového šetření.

Žáci vyšších ročníků, tj. 7. a 8. tříd, měli již předchozí zkušenosti s vyplňováním dotazníků. Nečinilo jim obtíže dotazníky SPAS vyplnit. Z příjemné atmosféry, která téměř vždy ve třídě panovala, usuzujeme, že žáci k jejich samotné účasti na dotazníkovém šetření přistupovali pozitivně. Stejně tak žáci 6. tříd účast na dotazníkovém šetření přijali celkem s nadšením. Domníváme se, že pozitivní přístup žáků vycházel i z motivace omezení výuky, odložení písemek apod.

Žákům jsme předložili dotazníky SPAS se slovním doprovodem, ve kterém jsme zdůraznili, že se nejedná o úkol ani o práci na čas. Také jsme je upozornili, ať kroužkují odpovědi ANO – NE podle toho, jak to sami cítí nebo co si sami myslí. Vyzvali je, aby si pečlivě přečetli pokyny a vyplnili úvodní část dotazníku SPAS.

V úvodu žáci vyplnili položky s názvem *„jméno“, „třída“, „datum vyšetření“, „známky na posledním vysvědčení z českého jazyka, matematiky, pracovní výchovy a výtvarné výchovy“*. U položky *„jméno“* žáci vepsali pouze své křestní jméno z důvodů zajištění anonymity dotazníkového šetření. Tato položka sloužila k identifikaci pohlaví. Na závěr jsme položili otázku, zda všichni zadání rozumí nebo zda má někdo nějaké připomínky či dotazy.

Z celého výzkumného vzorku pouze dva žáci šestých tříd byli zpočátku na rozpacích nad tím, že neporozuměli tomu, jakým způsobem označit správnou odpověď. V těchto případech jsme žáků otázku sami přečetli a označili, samozřejmě bez toho, abychom napovídali. Dále již pracovali samostatně.

Žáci postupně zodpověděli všech 48 položek dotazníku, aniž by věděli, které položky odpovídají konkrétní škále dotazníku SPAS (např. žáci nevěděli, že otázka č. 12 odpovídá škále č. 6 dotazníku SPAS).

Vyplnění dotazníku SPAS trvalo žákům 10 – 15 minut. Žáci byli v průběhu dotazníkového šetření informováni o časových možnostech. Časový limit 10 – 15 minut byl dostačující pro všechny žáky. V žádném případě jsme nezaznamenali, že by žáci měli obtíže dotazník SPAS v tomto časovém rozmezí vyplnit. Poté, co žáci dotazníky SPAS vyplnili, byly vysbírány.

Při sběru dotazníků SPAS jsme vždy kontrolovali, zda jsou všechny položky vyplněné. Ve třech případech se nám stalo, že žáci zapomněli vyplnit některé položky. Na tuto skutečnost jsme žáky přátelsky upozornili a vybídli, aby položku doplnili. Domníváme se, že v těchto případech šlo pouze o roztržitost žáků, nikoli o záměrné vynechání položky.

Ať už při zadávání dotazníku, v průběhu dotazníkového šetření či při sběru dotazníků, jsme se snažili vytvářet přátelské prostředí. Chtěli jsme se vyhnout soutěživosti mezi žáky a vyvolání pocitů časové tísně.

Po skončení dotazníkového šetření jsme všem žákům a přítomným učitelům poděkovali za spolupráci a čas.

Vyhodnocení testu nevyžaduje žádných velkých příprav. Dotazníky jsme zpracovávali vždy po jednom kuse tak, že jsme dotazník SPAS otevřeli a přiložili na něj šablonu, průhlednou předtištěnou fólii, podle které jsme postupně zjišťovali příslušnost odpovědí k jednotlivým škálám a počet adekvátních odpovědí.

Postupovali jsme vždy od otázek škály č. 1 až po otázky škály č. 6. Získali jsme tak hrubý skór jednotlivých škál, který jsme zapsali na úvodní stranu dotazníku SPAS do

kolonky příslušné škály. Následně jsme v tabulce manuálu podle pohlaví a věku žáka vyhledali stenovou hodnotu pro jednotlivé škály. Tuto stenovou hodnotu jsme zaznamenali na úvodní straně za hodnotu hrubého skóru příslušné škály. Hodnoty hrubého skóre jednotlivých škál jsme sečetli, a tak jsme získali celkový skór. V tabulce manuálu jsme podle pohlaví a věku žáků vyhledali hodnotu celkového skóru a k němu přiřadili příslušnou stenovou hodnotu.

Stenové normy celkového skóru i stenové normy jednotlivých škál obsahují 10 stenů, přičemž steny jsou uspořádány vzestupně. Hodnota stenu č. 1 je považována jako nejnižší a hodnota stenu č. 10 jako nejvyšší. Matějček, Vágnerová (1992) neuvádějí, které hodnoty stenů označují *„normu či mimo normu nebo označení jako průměr či podprůměr“*. I my budeme v naší práci dodržovat zásad Matějčka a Vágnerové (1992) a výše uvedenému označení se vyhneme.

Musíme poznamenat, že *stenové normy celkového skóru* nejsou totožné se *stenovými normami pro jednotlivé škály,* a proto je nelze zaměňovat.

Výše uvedeným způsobem jsme následně vyhodnocovali všechny dotazníky SPAS.

Zjištěné hodnoty zaznačené na úvodní straně dotazníku SPAS slouží jako podklad pro další interpretaci a zpracování, které jsme uvedli v následující kapitole.

6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se pokusíme zobrazit zpracování výsledků výzkumného šetření a odpovědět na výzkumné otázky.

Na počátku praktické části jsme si stanovili celkem 3 výzkumné otázky. Vymezili jsme hlavní cíl výzkumného šetření, který spočívá ve zjištění a porovnání úrovně sebehodnocení žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení vzdělávající se formou skupinové integrace a žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole. Prostřednictvím zpracování dat a jejich prezentací se budeme snažit získat odpovědi na výzkumné otázky.

Při výzkumném šetření jsme žákům 6., 7. a 8. tříd zadávali Dotazníky sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS od autorů Matějčka a Vágnerové (1992).

Ještě jednou připomeneme, že Dotazník SPAS obsahuje 48 uzavřených (strukturovaných) položek. Jedná se tedy o položky dichotomické, kdy žáci kroužkovali jednu ze dvou vzájemně se vylučujících odpovědí (ANO – NE).

V žádném případě se nám nestalo, že by některá položka dotazníku SPAS zůstala nezodpovězená. Na tuto situaci jsme byli připraveni a již při sběru vyplněných dotazníků SPAS od žáků jsme pečlivě kontrolovali obsah dotazníků SPAS. V případě, že jsme při kontrole narazili na nevyplněnou položku, žáka jsme neprodleně přátelsky požádali o doplnění. Z tohoto důvodu v našich tabulkách a grafech neuvádíme položku s názvem *„neodpovědělo“,* jak tomu v některých případech dotazníkových šetření bývá, jelikož na všech 48 položek vždy odpověděli všichni respondenti, tedy 82 ($N_1 = 82$, tj. 100%) žáků.

Žáci při zodpovídání jednotlivých položek nevěděli, která otázka přísluší dané škále, kterých je v dotazníku SPAS celkem 6. My však víme, že každé škále přísluší 8 otázek. Není možné jako přílohu použít šablonu, předtištěnou fólii, která slouží k vyhodnocení výsledků a zároveň k identifikaci a zařazení otázek do jednotlivých škál. V naší práci, jak teoretické tak praktické, tato informace není uvedena. Při výzkumném šetření, v některých případech, budeme na jednotlivé otázky škál poukazovat. Z toho důvodu se domníváme, že pro lepší pochopení našeho výzkumného šetření je toto zobrazení velmi významné, a proto jej uvádíme na začátku kapitoly.

Příslušnost otázek k jednotlivým škálám jsme zjistili pomocí šablony, fólie a následně zpracovali do šesti následujících tabulek (tabulka č. 3, 4, 5, 6, 7, 8).

ČÍSLO ŠKÁLY	1
NÁZEV ŠKÁLY	**Obecné schopnosti** (dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci).
OTÁZKY ŠKÁLY Č. 1	Otázka č. 1 Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.
	Otázka č. 7 Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.
	Otázka č. 13 Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.
	Otázka č. 19 Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.
	Otázka č. 25 Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.
	Otázka č. 31 Většina dětí ve třídě se učí líp než já.
	Otázka č. 37 Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.
	Otázka č. 43 Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.

Tabulka č. 3 *Otázky škály č. 1*

ČÍSLO ŠKÁLY	2
NÁZEV ŠKÁLY	**Matematika** (dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v tomto předmětu).
OTÁZKY ŠKÁLY Č. 2	Otázka č. 2 Myslím, že matematiku umím velmi dobře.
	Otázka č. 8 Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.
	Otázka č. 14 Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.
	Otázka č. 20 Nejlepší známky dostávám z matematiky.
	Otázka č. 26 Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.
	Otázka č. 32 Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.
	Otázka č. 38 Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.
	Otázka č. 44 Násobení a dělení je pro mne hračka.

Tabulka č. 4 *Otázky škály č. 2*

ČÍSLO ŠKÁLY	3
NÁZEV ŠKÁLY	**Čtení**
OTÁZKY ŠKÁLY Č. 3	Otázka č. 3 Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.
	Otázka č. 9 Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.
	Otázka č. 15 Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.
	Otázka č. 21 Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.
	Otázka č. 27 Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.
	Otázka č. 33 Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.
	Otázka č. 39 Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.
	Otázka č. 45 Ze čtení jsem vždy dostával pochvalu a dobré známky.

Tabulka č. 5 *Otázky škály č. 3*

ČÍSLO ŠKÁLY	4
NÁZEV ŠKÁLY	**Pravopis**
OTÁZKY ŠKÁLY Č. 4	Otázka č. 4 Jsem docela dobrý v pravopise.
	Otázka č. 10 Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.
	Otázka č. 16 Diktáty nenávidím.
	Otázka č. 22 V diktátech mívám hodně chyb.
	Otázka č. 28 Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.
	Otázka č. 34 Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.
	Otázka č. 40 Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.
	Otázka č. 46 Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.

Tabulka č. 6 *Otázky škály č. 4*

ČÍSLO ŠKÁLY	5
NÁZEV ŠKÁLY	**Psaní**
OTÁZKY ŠKÁLY Č. 5	Otázka č. 5 Ve škole píši dost ošklivě.
	Otázka č. 11 Mám hezké, úhledné písmo.
	Otázka č. 17 Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.
	Otázka č. 23 Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.
	Otázka č. 29 Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.
	Otázka č. 35 Při psaní škrábu jako kocour.
	Otázka č. 41 Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.
	Otázka č. 47 Moje písmo je bezvadné.

Tabulka č. 7 *Otázky škály č. 5*

ČÍSLO ŠKÁLY	6
NÁZEV ŠKÁLY	**Sebedůvěra.** (Dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky – jak dalece mezi nimi vyniká a obstává v jejich konkurenci)
OTÁZKY ŠKÁLY Č. 6	Otázka č. 6 Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.
	Otázka č. 12 Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.
	Otázka č. 18 Školní prověrky zvládám celkem lehce.
	Otázka č. 24 Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.
	Otázka č. 30 Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.
	Otázka č. 36 Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.
	Otázka č. 42 Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.
	Otázka č. 48 Ze školy mám strach. Raději bych tam ani nešel.

Tabulka č. 8 *Otázky škály č. 6*

Při hledání odpovědi na ***výzkumnou otázku č. 1 (Do jaké míry bude ovlivněna škála č. 6 s názvem „sebedůvěra“ u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a u žáků***

běžných základních škol?), jsme postupovali takto. Prvně jsme vyhodnotili všechny otázky škály č. 6 s názvem „Sebedůvěra“. V této škále mj. žák také vyhodnocuje své sociální postavení mezi spolužáky. Otázek škály č. 6 je celkem 8. Tyto otázky uvádí tabulka č. 8.

Nejprve jsme náš zájem orientovali na jednotlivé otázky škály č. 6 a to tak, že jsme se pokusili zpracovat a následně presentovat odpovědi žáků se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace v porovnání se žáky bez SVPU vzdělávající se v běžné ZŠ (tabulka č. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16).

Z tabulek můžeme přečíst, kolik žáků odpovědělo na danou otázku „ANO“, kolik žáků odpovědělo „Ne“ a procentuální zobrazení. Z tabulek jsou patrné všechny významné informace. Z toho důvodu uvádíme vždy u každé tabulky pouze stručný komentář.

Číslováni otázek škály č. 6 jsme zachovali dle vzestupného uspořádání otázek v dotazníku SPAS.

V každé tabulce jsme porovnávali odpovědi žáků dvou skupin. Skupiny jsme označili následujícím způsobem: ŽÁCI BEZ SVPU X ŽÁCI SE SVPU. Pokud to bylo možné, uvedli jsme toto označení téměř ve všech tabulkách a grafech.

U každé skupiny jsme vycházeli z celkového počtu žáků, který představoval 100%. Skupinu žáků bez SVPU tvořilo 42 respondentů ($N_2 = 42$, tj. 100%). Skupinu žáků se SVPU tvořilo 40 žáků ($N_3 = 40$, tj. 100%).

Pro celkové vyhodnocení škály č. 6 jsme výsledný hrubý skór této škály převedly na stenovou jednotku (tabulka č. 17 a graf č. 3).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	6	5	11	26	12	9	21	52,5
NE	21	10	31	74	4	15	19	47,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 9 *Otázka č. 6 Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.*

Celkem 11 žáků bez SVPU ($N_2 = 42$, $n_1 = 11$, tj. 26 %) a 21 žáků se SVPU ($N_3 = 40$, $n_2 = 21$, tj. 52,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že si myslí, že jejich školní práce je dost slabá. Celkem 31 žáků bez SVPU ($N_2 = 42$, $n_1 = 31$, tj. 74%) a 19

žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 19, tj. 47,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že si nemyslí, že jejich školní práce je dost slabá (tabulka č. 9).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	8	5	13	31	0	9	9	22,5
NE	19	10	29	69	16	15	31	77,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 10 *Otázka č. 12 Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.*

Celkem 13 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =13, tj. 31%) a 9 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 9, tj. 22,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že si myslí, že mezi dětmi ve třídě bývají často jedni z prvních. Celkem 29 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =29, tj. 69%) a 31 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 31, tj. 77,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že si nemyslí, že mezi dětmi ve třídě bývají často jedni z prvních (tabulka č. 10).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	16	9	25	60	0	15	15	37,5
NE	11	6	17	40	16	9	25	62,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 11 *Otázka č. 18 Školní prověrky zvládám celkem lehce.*

Celkem 25 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =25, tj. 60%) a 15 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 15, tj. 37,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že si myslí, že školní prověrky zvládají celkem lehce. Celkem 17 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =17, tj. 40%) a 25 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 25, tj. 62,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že si nemyslí, že by školní prověrky zvládali celkem lehce (tabulka č.11).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	9	5	14	33	16	21	37	92,5
NE	18	10	28	67	0	3	3	7,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 12 *Otázka č. 24 Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.*

Celkem 14 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =14, tj. 33%) a 37 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 37, tj. 92,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že jim škola kazí náladu a jde jim často na nervy. Celkem 28 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =28, tj. 67%) a 3 žáci se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 3, tj. 7,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že si nemyslí, že by jim škola kazila náladu a šla jim často na nervy (tabulka č. 12).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	16	7	23	55	0	15	15	37,5
NE	11	8	19	45	16	9	25	62,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 13 *Otázka č. 30 Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.*

Celkem 23 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =23 tj. 55%) a 15 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 15, tj. 37,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že jim ve škole jde všechno lehce, bez potíží a cítí se tam dobře. Celkem 19 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =19, tj. 45%) a 25 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 25, tj. 62,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že si nemyslí, že by jim ve škole šlo všechno lehce, bez potíží a cítili se tam dobře (tabulka č. 13).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	5	6	11	26	12	9	21	52,5
NE	22	9	31	74	4	15	19	47,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 14 *Otázka č. 36 Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.*

Celkem 11 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =11 tj. 26%) a 21 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 21, tj. 52,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že si myslí, že jejich nadání je docela slabé. Celkem 31 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =31, tj. 74%) a 19 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 19, tj. 47,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že si nemyslí, že by jejich nadání bylo docela slabé (tabulka č. 14).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	16	9	25	60	16	15	31	77,5
NE	11	6	17	40	0	9	9	22,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 15 *Otázka č. 42 Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.*

Celkem 25 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =25 tj. 60%) a 31 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 31, tj. 77,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že je zkoušení ve škole hrozně znervózňuje. Celkem 17 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =17, tj. 40%) a 9 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 9, tj. 22,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že zkoušení ve škole je neznervózňuje (tabulka č. 15).

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		Celkem odpovědí	%	ŽÁCI SE SVPU		Celkem odpovědí	%
	Děvčata	Chlapci			Děvčata	Chlapci		
ANO	10	5	15	36	16	9	25	62,5
NE	17	10	27	64	0	15	15	37,5
Celkem žáků	27	15	42	100	16	24	40	100

Tabulka č. 16 *Otázka č 48 Ze školy mám strach. Raději bych tam ani nešel.*

Celkem 15 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =15 tj. 36%) a 25 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 25, tj. 62,5%) odpovědělo na danou otázku „ANO“ a zároveň tím vyjádřili, že mají ze školy strach a nejraději by tam ani nešli. Celkem 27 žáků bez SVPU (N_2 = 42, n_1 =27, tj. 64%) a 15 žáků se SVPU (N_3 = 40, n_2 = 15, tj. 37,5%) odpovědělo na danou otázku „Ne“ a zároveň tím vyjádřili, že ze školy nemají strach (tabulka č. 16).

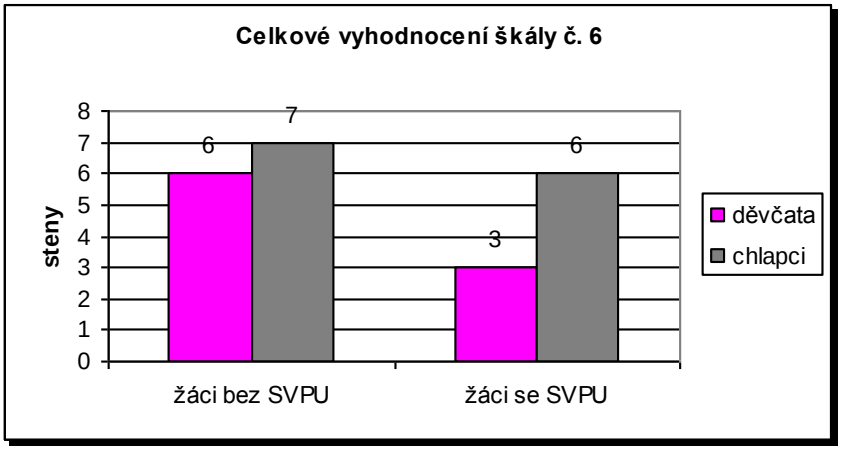
Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 6	5	5	1	4
Sten	6	7	3	6

Tabulka č. 17 *Celkové vyhodnocení škály č. 6 s názvem „Sebedůvěra“.*

Stenové normy celkového skóru i stenové normy jednotlivých škál obsahují 10 stenů, přičemž steny jsou uspořádány vzestupně a hodnota stenu 1 je považována jako nejnižší a hodnota stenu č. 10 za nejvyšší.

Z tabulky č. 17 můžeme pozorovat, že děvčata bez SVPU dosahují hodnoty 6. stenu, chlapci bez SVPU hodnoty 7. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 3. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 6. stenu škály č. 6.

V grafu č. 3 můžeme pozorovat celkové srovnání hodnot škály č. 6 u žáků se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace a žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole.



Graf č. 3 *Celkové vyhodnocení škály č. 6 s názvem „Sebedůvěra“*

Při hledání odpovědi na ***výzkumnou otázku č. 2 (Jaká je úroveň sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a žáků z běžných základních škol***?), jsme postupovali takto.

Abychom mohli na tuto otázku odpovědět, považovali jsme za nutné zpracovat a zobrazit výsledky jednotlivých škál, tedy škály 1 až 6 (tabulka č. 18, 19, 20, 21, 22, 23).

Ze všech získaných hodnot, hrubého skóru, jednotlivých škál jsme získali celkový skór, který jsme převedli na stenouvou jednotku (tabulka č. 24 a 25). Graf č. 4 znázorňuje rozdíly v celkovém skóre dotazníku SPAS.

Nyní uvádíme zpracování a presentaci výsledků jednotlivých škál a krátký komentář.

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 1	4	4	2	4
Sten	6	6	4	6

Tabulka č. 18 *Celkové vyhodnocení škály č. 1 s názvem „Obecné schopnosti“.*

Při celkovém vyhodnocení škály č. 1 dosahují děvčata a chlapci bez SVPU hodnoty 6. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 4. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 6. stenu.

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 2	5	6	2	3
Sten	7	8	4	5

Tabulka č. 19 *Celkové vyhodnocení škály č. 2 s názvem „Matematika“.*

Při celkovém vyhodnocení škály č. 2 dosahují děvčata bez SVPU hodnoty 7. stenu, chlapci bez SVPU hodnoty 8. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 4. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 5. stenu.

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 3	8	6	1	6
Sten	7	5	2	5

Tabulka č. 20 *Celkové vyhodnocení škály č. 3 s názvem „Čtení“.*

Při celkovém vyhodnocení škály č. 3 dosahují děvčata bez SVPU hodnoty 7. stenu, chlapci bez SVPU hodnoty 5. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 2. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 5. stenu

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 4	7	4	1	3
Sten	7	7	3	7

Tabulka č. 21 *Celkové vyhodnocení škály č. 4 s názvem „Pravopis“.*

Při celkovém vyhodnocení škály č. 4 dosahují děvčata i chlapci bez SVPU hodnoty 7. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 3. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 7. stenu.

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 5	6	5	3	5
Sten	6	7	4	7

Tabulka č. 22 *Celkové vyhodnocení škály č. 5 s názvem „Psaní“.*

Při celkovém vyhodnocení škály č. 5 dosahují děvčata bez SVPU hodnoty 6. stenu, chlapci bez SVPU hodnoty 7. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 4. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 7. stenu.

Respondenti	ŽÁCI BEZ SVPU		ŽÁCI SE SVPU	
	Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
Průměrný hrubý skór škály č. 6	5	5	1	4
Sten	6	7	3	6

Tabulka č. 23 *Celkové vyhodnocení škály č. 6 s názvem „Sebedůvěra“.*

Při celkovém vyhodnocení škály č. 6 dosahují děvčata bez SVPU hodnoty 6. stenu, chlapci bez SVPU hodnoty 7. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 3. stenu a chlapci se SVPU hodnoty 6. stenu.

Tabulka č. 24 a 25 zobrazuje rozdíly celkového skóru dotazníku SPAS (uvedeného ve stenových jednotkách) mezi žáky bez SVPU a žáka se SVPU.

Škála	1	2	3	4	5	6	Celkový skór (sten)
Děvčata	6	7	7	7	6	6	7
Chlapci	6	8	5	7	7	7	7

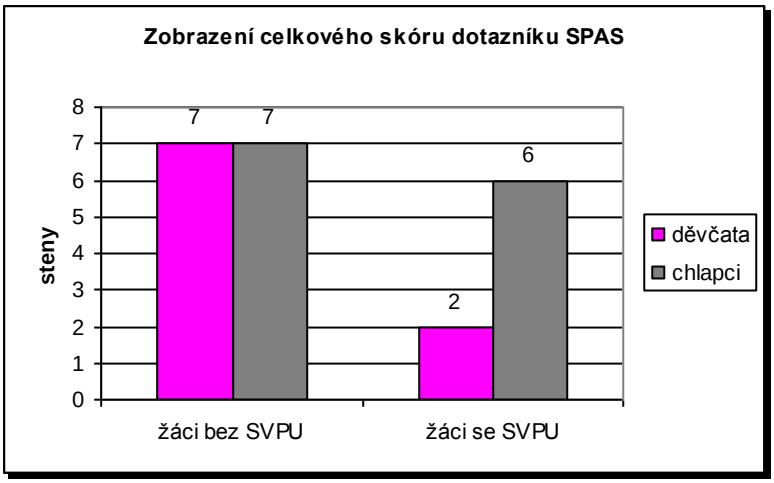
Tabulka č. 24 *Zobrazení celkového skóru dotazníku SPAS u žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole.*

Škála	1	2	3	4	5	6	Celkový skór (sten)
Děvčata	4	4	2	3	4	3	2
Chlapci	6	5	5	7	7	6	6

Tabulka č. 25 *Zobrazení celkového skóru dotazníku SPAS u žáků se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace.*

Tabulka č. 24 a 25 také zachycuje rozdíly celkového skóru dotazníku SPAS mezi pohlavím žáků bez SVPU a žáků se SVPU.

Graf č. 4 obsahuje grafické znázornění celkového skóru dotazníku SPAS u žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole a u žáků se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace

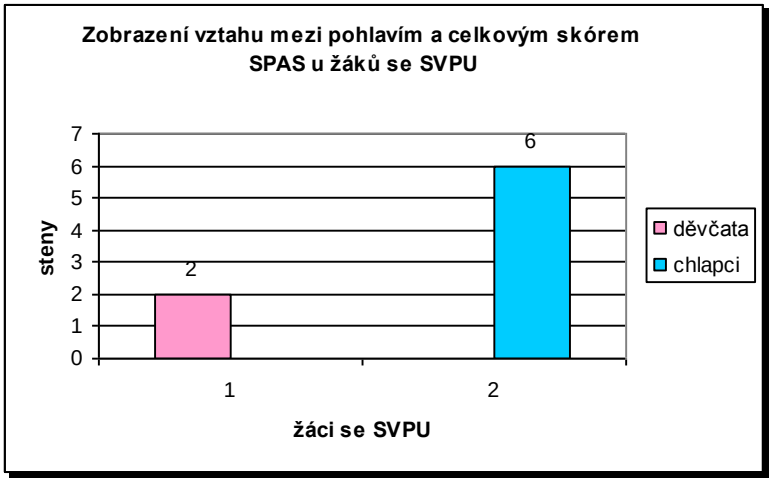


Graf č. 4 *Zobrazení celkového skóru dotazníku SPAS u žáků bez SVPU vzdělávající se v běžné základní škole a u žáků se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace.*

Při hledání odpovědi na ***výzkumnou otázku č. 3 (Jaký je vztah mezi pohlavím a úrovní sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení?),*** jsme postupovali takto. Využili jsme poznatku z tabulek č. 24 a 25 a grafu č. 4.

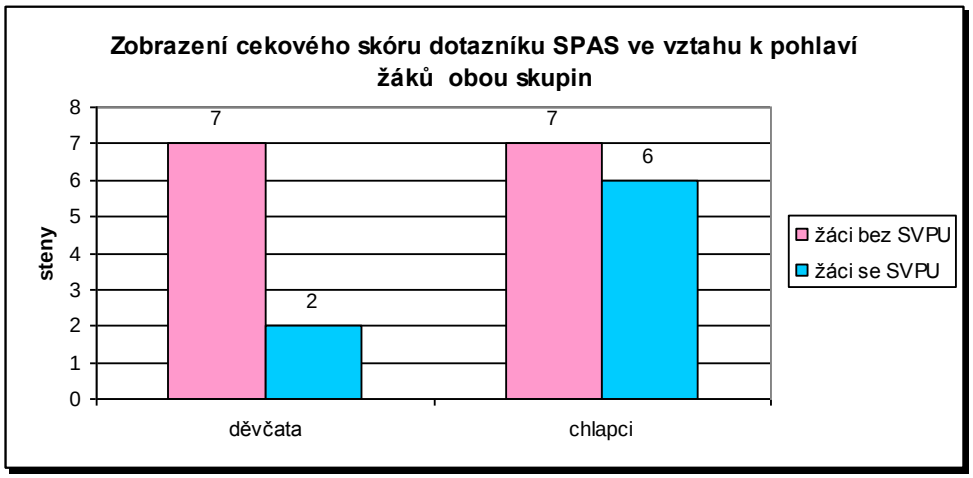
Hodnoty jsme uspořádali tak, že abychom co nejlépe zobrazili vztah mezi pohlavím a úrovní sebehodnocení žáku se SVPU (graf č. 5).

Velmi zajímavé pro nás bylo porovnat tyto dvě skupiny (bez SVPU a se SVPU) oproti pohlaví žáků (graf č. 6).



Graf č. 5 *Zobrazení vztahu mezi pohlavím a celkovým skórem u žáků se SVPU.*

Z grafu č. 5 je patrné, že úroveň sebehodnocení u dívek se SVPU je nižší, dosahuje úrovně 2. stenu, než u chlapů se SVPU, kteří dosahují úrovně 6. stenu.



Graf č. 6 *Zobrazení celkového skóru dotazníku SPAS ve vztahu k pohlaví žáků obou skupin.*

V grafu č. 6 porovnáváme hodnoty děvčat se SVPU a bez SVPU a hodnoty chlapců se SVPU a bez SVPU.

Před tím než žáci přistoupili k samotnému dotazníku SPAS, vyplnili v úvodní části položku *„známky na posledním vysvědčení z českého jazyka, matematiky, pracovní výchovy a výtvarné výchovy“*. Při zpracování získaných dat jsme chtěli využít i tuto položku.

Rozhodli jsme se, že se pokusíme porovnat celkový skór sebehodnocení *„neúspěšných a úspěšných žáků“*.

Jako kritérium pro zařazení do skupiny *„neúspěšných žáků“* jsme zvolili známku 4 na posledním vysvědčení z českého jazyka.

Jako kritérium pro zařazení do skupiny *„úspěšných žáků“* jsme zvolili známky 1 i 2 na posledním vysvědčení z českého jazyka. Tyto dvě skupiny jsme ještě rozdělili dle pohlaví.

Skupinu *„neúspěšných žáků - dívek“* tvořilo 6 dívek se SVPU z celkového počtu 16 a pouze 1 dívka bez SVPU z celkového počtu 27.

Skupinu *„neúspěšných žáků - chlapců“* tvořilo 10 chlapců se SVPU z celkového počtu 24 a 4 chlapci bez SVPU z celkového počtu 15.

Skupinu *„úspěšných žáků – dívek “* tvořily 4 dívky se SVPU z celkového počtu 16 a 26 dívek bez SVPU z celkového počtu 27.

Skupinu *„úspěšných žáků – chlapců“* tvořili 4 chlapci se SVPU a 8 chlapců bez SVPU.

Škála	1	2	3	4	5	6	**Celkový skór (sten)**
Děvčata	4	3	3	3	3	3	2
Chlapci	8	5	5	6	6	5	5

Tabulka č. 26 *Zobrazení celkového skóru „ neúspěšných žáků“.*

Z tabulky č. 26 je patrné, že celkové skóre *„neúspěšných děvčat“*, které dosahuje hodnoty 2. stenu, je shodné s celkovým skórem dotazníku SPAS dívek se SVPU uvedeným v tabulce č. 25. Celkové skóre *„neúspěšných chlapců“* dosahuje hodnoty 5. stenu.

Škála	1	2	3	4	5	6	Celkový skór (sten)
Děvčata	6	8	10	5	8	7	7
Chlapci	6	8	8	6	9	7	7

Tabulka č. 27 *Zobrazení celkového skóru „ úspěšných žáků“.*

Z tabulky č. 27 je patrné, že celkový skór *„úspěšných dívek“*, který dosahuje 7. stenu, odpovídá celkovému skóru dotazníku SPAS dívek uvedenému v tabulce č. 24.

Z tabulky č. 27 je zřejmé, že celkový skór *„úspěšných chlapců“*, který dosahuje hodnoty 7. stenu, je shodný s celkových skórem dotazníku SPAS chlapců uvedeným v tabulce č. 24.

Nyní se pokusíme odpovědět na již formulované výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1

Do jaké míry bude ovlivněna škála č. 6 s názvem „sebedůvěra“ u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a u žáků běžných základních škol?

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1

Hodnoty škály č. 6 s názvem „sebedůvěra“ v Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti u dětí - SPAS jsou u žáků se SVPU nižší než u žáků běžných základních škol (tabulka č. 17).

Výzkumná otázka č. 2

Jaká je úroveň sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a u žáků z běžných základních škol?

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2

Celkový skór žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, v Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, je nižší než celkový skór žáků běžných základních škol (tabulka č. 24, 25).

Výzkumná otázka č. 3

Jaký je vztah mezi pohlavím a úrovní sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení?

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3

Celkový skór chlapců se SVPU, v Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS, je vyšší než celkový skór děvčat se SVPU (graf č. 4, 5, 6).

7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ

V této kapitole se pokusíme analyzovat získané výsledky, které jsme presentovali v předchozí kapitole.

Výzkumné šetření bylo orientováno kvantitativně. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník. Při výzkumném šetření jsme využili Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, jehož autory jsou Matějček a Vágnerová (1992).

Žákům 6., 7. a 8. tříd jsme zadali celkem 82 dotazníků. Díky naší kontrole na všechny položky odpovědělo vždy 100% respondentů, tedy 82 žáků.

Získali jsme velmi zajímavé údaje, a to nejen o žácích se SVPU vzdělávající se formou skupinové integrace ale i o žácích bez SVPU vzdělávajících se v běžné základní škole.

Pokusíme se interpretovat ty nejvýznamnější z nich.

Cílem naší práce bylo zjistit a porovnat úroveň sebehodnocení žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení (dále také jako žáci se SVPU), kteří jsou vzděláváni formou skupinové integrace a žáků bez specifických vývojových poruch učení (dále také jako žáci bez SVPU), kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol.

Výzkumný vzorek tvořilo 33% děvčat bez SVPU, 18% chlapců bez SVPU, 20% děvčat se SVPU a 29% chlapců SVPU. Matějček (1995), Šturma (1997) a další odborníci hovoří o vyšším výskytu SVPU u chlapců než u dívek. Chtěli bychom proto upozornit na skupinu žáků se SVPU, ve které je výrazně vyšší počet chlapců, což může tuto skutečnost dokazovat.

Zjistili jsme, že žáci bez SVPU v jednotlivých škálách dotazníku SPAS, dosahují vyšších hodnot oproti žákům se SVPU (tabulka č. 18, 19, 20, 21, 22, 23). Děvčata bez SVPU a chlapci bez SVPU dosahují v jednotlivých škálách průměrně stejných hodnot. Zajímavý je výsledek v tabulce č. 20, kdy při celkovém vyhodnocení škály č. 3 „Čtení“ děvčata bez SVPU dosahují hodnoty 7. stenu a chlapci 5. stenu.

Chlapci se SVPU překvapivě dosahovali stejných výsledků jako chlapci bez SVPU. A to ve škále č. 1 „Obecné schopnosti“ (tabulka č. 18), č. 3 „Čtení“ (tabulka č. 20), č. 4 „Pravopis“ (tabulka č. 21), č. 5 „Psaní“ (tabulka č. 22). Děvčata se SVPU v porovnání s děvčaty bez SVPU dosahovaly výrazně nižších hodnot.

V celkovém skóre dotazníku SPAS dosahovali žáci bez SVPU stejných hodnot a to 7. stenu (tabulka č. 24), děvčata se SVPU dosahují hodnot 2. stenu a chlapci se SVPU dosahují hodnot 6. stenu (tabulka č. 25).

Ze zjištěných hodnot můžeme usoudit, že úroveň sebehodnocení je u žáků se SVPU nižší než u žáků bez SVPU, a že chlapci se SVPU se hodnotí výrazně lépe než děvčata se SVPU.

V naší práci jsme se blíže zaměřili na škálu č. 6 s názvem Sebedůvěra. Prostřednictvím této škály jsme zjišťovali nejen žákovu samotnou důvěru ve své schopnosti, ale také to, jak hodnotí svou pozici, postavení v třídním kolektivu. Žáci bez SVPU dosahovali v této části vyšších výsledků než žáci se SVPU a to: děvčata bez SVPU dosahovala hodnoty 6. stenu, chlapci bez SVPU hodnoty 7. stenu, děvčata se SVPU hodnoty 3. stenu a chlapci se SVPU dosahovali stejných výsledku jako děvčata bez SVPU, tedy 6. stenu.

Velmi zajímavé jsou výsledky zobrazené v tabulce č. 16 (*Otázka č. 48 Ze školy mám strach. Nejraději bych tam ani nešel).* Celkem 62,5% žáků se SVPU a 36% žáků bez SVPU odpovědělo „ANO“, čímž vyjádřili svůj strach ze školy. Žáky se SVPU tvořilo 40% děvčat se a 22,5% chlapců. Celkem 37,5% žáků se SVPU a 64% žáků bez SVPU na tuto otázku odpovědělo „Ne“, čímž vyjádřili, že ze školy nemají strach.

Na závěr jsme se snažili zjistit, zda školní neúspěšnost žáků má dopad na jejich sebehodnocení. Vytvořili jsme dvě skupiny. „*Skupinu žáků úspěšných a skupinu žáků neúspěšných*“, které se dále dělí podle pohlaví. Kritériem neúspěchu byla 4 na posledním vysvědčení z českého jazyka. Kritériem úspěchu byla 1 nebo 2 z českého jazyka.

Zjistili jsme, že skupinu „*neúspěšných děvčat“* tvoří především děvčata se SVPU, a proto i jejich celkový skór (tabulka č. 26), který dosahoval hodnoty 2. stenu, je shodný s celkovým skórem dotazníku SPAS uvedeným v tabulce č. 25. Skupinu „*úspěšných děvčat“* tvořila především děvčata bez SVPU. Jejich celkový skór (tabulka č. 27), který dosahoval hodnoty 7. stenu, je shodný s celkovým skórem dotazníku SPAS (tabulka č. 24).

„Úspěšná děvčata a chlapci“ dosahovali vyšších hodnot, a to hodnot 7. stenu, než „*neúspěšná děvčata“*, které dosahovali úrovně 2. stenu a *„neúspěšní chlapci“,* kteří dosahovali úrovně 5. stenu.

Matějček a Vágnerová (1992) při svém výzkumném šetření zjistili nižší úroveň sebehodnocení žáků se SVPU. My jsme prostřednictvím dotazníkového šetření a následného zpracování získaných dat získali stejné informace.

V rámci našeho výzkumného šetření můžeme usuzovat na vztah mezi školní neúspěšností a nižší úrovní sebehodnocení u žáků se SVPU. Uvědomujeme si však, že výsledky

výzkumného šetření nelze zobecňovat či na nich stavit diagnózu. Tyto výsledky lze vztahovat pouze k našemu výzkumnému vzorku.

8 DISKUZE NAD VÝSLEDKY

V souvislosti se zpracováním získaných dat, jejich presentací a analýzou se naskýtají nové otázky, nad kterými můžeme v rámci této kapitoly diskutovat.

Výsledky výzkumného šetření poukazují na možný vztah mezi školní neúspěšností a nižší úrovní sebehodnocení u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení.

Při důkladném rozboru škály č. 6 s názvem „Sebedůvěra“ jsme zjistili, že více jak polovina žáků se SVPU má ze školy jako takové strach, kazí jim náladu, necítí se tam dobře, své nadání i školní práci označují jako dost slabou. Můžou být tyto skutečnosti spojeny s obavami z neúspěchu? Vyvolává pocit strachu zážitek opakovaného neúspěchu a následného posměchu?

Více jak polovinu všech žáků znervózňuje zkoušení ve škole. Musíme si však položit otázku: *„Proč situace zkoušení vyvolává u žáků stres? Způsobuje snad učitel svými postupy nežádoucí reakce? Není nervozita spojená s veřejným vystoupením žáka před třídou? Je nervozita způsobena obavou z neúspěchu a následný posměchem spolužáků? Má žák tedy strach ze zkoušení nebo z reakcí třídy? Do jaké míry je učitel schopen nervozitu u žáků odbourat?“*

Škola je nevýznamnějším místem socializace dítěte. Při výzkumném šetření jsme zjistili, že sebehodnocení neúspěšných žáků je nižší než sebehodnocení žáků úspěšných. Školní neúspěch tedy může ovlivňovat sebehodnocení žáků. Domníváme se, že pokud má žák nízkou úroveň sebehodnocení, což může pramenit z opakovaných zážitků neúspěchu, může tedy žák selhávat i v oblastech, které a priori nejsou ohroženy neúspěchem nebo ve kterých žák dříve obstával. Obtíže se můžou vyskytovat, a to nejen, ve školním prostředí, v sociálních vztazích, v navazování kontaktu se spolužáky či jinými vrstevníky, ale také později při navazování partnerských vztahů. Může být ohrožena sociální pozice žáka (v rodině, ve škole) i jeho pojetí sebe samého.

Pokud se zamyslíme nad tím, že v České republice je ze zákona povinná devítiletá školní docházka, zjistíme, že žák stráví ve školním prostředí minimálně 9 let, což rozhodně není zanedbatelné období. Pokud je škola opravdu „základ života“ a nejvýznamnějším místem socializace dítěte, a pokud příčinou nízkého sebehodnocení může být mj. opakovaný školní neúspěch, který může ovlivnit oblast společenského života, neměli bychom se nad problémem nízkého sebehodnocení nejen žáků se SVPU pozastavit?

Při hledání řešení problému se naskýtá hned několik otázek: *„ Jaké jsou možnosti řešení tohoto problému? Kdo by se měl podílet na řešení problému? Zvýšíme úroveň sebehodnocení tím, že odstraníme neúspěch? Zvýšíme úroveň sebehodnocení tím, že dítě opakovaně prožije úspěch? Zvýšíme úroveň sebehodnocení tím, že budeme působit na celkový postoj žáka?“*

Náš subjektivní názor je ten, že pokud chceme zvýšit úroveň sebehodnocení u žáků se SVPU, nestačí pouze odstranit neúspěch, ale celkově posilovat žákovo sebepojetí. Za významnou považujeme spolupráci pedagogů, rodiny a PPP či SPC.

ZÁVĚR

Problematika specifických vývojových poruch učení je velmi obsáhlá. My jsme se v naší práci zabývali dopadem školního neúspěchu na sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení.

Naším hlavním cílem bylo zjistit a porovnat úroveň sebehodnocení žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni formou skupinové integrace a žáků bez specifických vývojových poruch učení, kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol ve Zlínském kraji.

V teoretické části jsme se snažili vytvořit základnu, která by nám následně posloužila k lepšímu uchopení problému specifických vývojových poruch učení. Specifické vývojové poruchy učení jsme terminologicky vymezili a definovali. Zabývali jsme se jejich etiologií, výskytem symptomatologií, klasifikací, diagnostikou, intervencí a v neposlední řadě také organizací péče o tyto žáky. Poukazovali jsme na závažnost problému specifických vývojových poruch učení a jejich důsledky. V této souvislosti jsme zabývali sebehodnocením a sociálním postavením žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Z psychologického hlediska jsme se zaměřili na vývojovou etapu dospívání, jelikož toto období je charakteristické pro naši cílovou skupinu, kterou představovali žáci 6., 7. a 8. tříd, tedy žáci druhého stupně ZŠ.

V praktické části jsme navázali na poznatky z části teoretické. Vymezili jsme zkoumanou problematiku a cíle výzkumného šetření. Stanovili jsme výzkumné otázky, charakterizovali jsme výzkumný vzorek a volbu výzkumných metod. Při samotném výzkumném šetření jsme používali Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti u dětí – SPAS, od autorů Matějčka a Vágnerové (1992). Informovali jsme o průběhu a zajištění samotného výzkumného šetření. Výsledky dotazníkového šetření jsme zpracovali a následně presentovali.

Zjistili jsme, že úroveň sebehodnocení u žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení vzdělávající se formou skupinové integrace je v porovnání se žáky druhého stupně bez specifických vývojových poruch učení vzdělávající se v běžné základní škole výrazně nižší a to zejména u děvčat.

Z výzkumného šetření jsme se také dozvěděli, že hodnoty škály č. 6 u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení byli nižší než u žáků bez specifických vývojových poruch učení. Prostřednictvím škály č. 6 s názvem Sebedůvěra jsme zjišťovali nejen žákovu

samotnou důvěru v jeho schopnosti, ale také to, jak hodnotí svou pozici, postavení v třídním kolektivu.

Ačkoli jsou výsledky našeho výzkumného šetření velmi zajímavé, uvědomujeme si, že je můžeme vztahovat pouze k naší výzkumné skupině, nelze je proto generalizovat nebo na nich stavět diagnózu. Nicméně mohou přispět k pochopení aktuální situace a stavu dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení, které by mohlo rodičům těchto dětí, učitelům a dalším poskytnout pohled z jiné perspektivy a následně i přinést nové možnosti řešení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ATKINSON, R., A KOL. 2003. *Psychologie.* Přeložili Erik HERMAN, Miroslav PETRŽELA a Dagmar BREJLOVÁ. 1. vyd. Praha: Portál. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BALCAR, K. 1983. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1.vyd. Praha: SPN. 232 s. Bez ISBN.

BINAROVÁ, I. 2003. Období dospívání. In: ČÍŽKOVÁ, J., A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 101-111. ISBN 80-244-0629-2.

ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace.* 1. vyd. Brno: Doplněk. 378 s. ISBN 1081-171-2000.

ČÍŽKOVÁ, J. 1986. Školní třída v životě dítěte. In: VAVRDOVÁ, H., A KOL. *Speciální psychologie pro učitelství I. stupně ZŠ a vychovatelství*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: SPN. s. 63-75. Bez ISBN.

ČÍŽKOVÁ, J. 2003. Vývojová periodizace. In: ČÍŽKOVÁ, J., A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 18-32. ISBN 80-244-0629-2.

DAŘÍLEK, P. 1986. Úspěch a neúspěch ve školních podmínkách. In: VAVRDOVÁ, H., A KOL. *Speciální psychologie pro učitelství I. stupně ZŠ a vychovatelství*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: SPN. s. 191-201. Bez ISBN.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2007. 3. dopl. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 223 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky.* 1. vyd. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80-7178-424-9.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2005. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠČ, L. 1972. *Psychológia matematických schopností*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství. 280 s. Bez ISBN.

KUSÁK, P. 1991. Sebesystém žáka, motivační tendence a jejich místo ve vzdělávání. In: DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie I.* 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80 – 7067-438-5.

MATĚJČEK, Z. 1975. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: SPN. 248 s. Bez ISBN.

MATĚJČEK, Z. 1988. *Dyslexie.* 1.vyd. Praha: SPN. 238 s. Bez ISBN.

MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie – specifické poruchy čtení.* 3. uprav. a rozš. vyd. Jinočany: Nakladatelství H&H. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. 2003. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In: LECHTA, V., A KOL. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* 1. vyd. Praha: Portál. s. 298-315. ISBN 8071788015.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 1992. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti – SPAS.* Bratislava: Psychodiagnostika. Bez ISBN.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.), A KOL. 2006. *Sociální aspekty dyslexie.* 1. vyd. Praha: Karolinum. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, V. 1995. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. 107 s. ISBN 80-7178-O33-4.

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. 2000. *Duševní poruchy a poruchy chování: popis klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha. 306 s. ISBN 80-85121-44-1.

MICHÁLEK, J. 2000. Vývojová dyspinxie – možnost vyhledávání a diagnostiky. In: KUCHARSKÁ, A. (ed). *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 83-90. ISBN 80-7178-389-7.

NAKONEČNÝ, M. 1995. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.

NOVÁKOVÁ, S. 2011. *Sebehodnocení dětí staršího školního věku se specifickými poruchami učení: diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Fakulta filosofická. 72 s. 3 l. příl. Vedoucí diplomové práce Iva Burešová.

OSLADILOVÁ, D. 1974. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. 155 s. Bez ISBN.

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

ŘÍČAN, P. 1972. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis. 325 s. Bez ISBN.

ŘÍČAN, P. 1990. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama. 440 s. ISBN 80-7038-078-0.

SELIKOWITZ, M. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Přeložila Andrea CIVÍNOVÁ. 1. vyd. Praha: Grada. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SIMON, H. 2006. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. vyd. Přeložila Jana PIŠTOROVÁ. Praha: Portál. 168 s. ISBN 80-7367-104-2.

ŠTURMA, J. 1997. Specifické poruchy učení a chování. In: ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., A KOL. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. s. 121-141. Bez ISBN.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. 2009. Specifické poruchy učení. In: SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 631-663. ISBN 978-80-7367-566-0.

VITÁSKOVÁ, K. 2006a. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 49 s. ISBN 80-244-1216-0.

VITÁSKOVÁ, K. 2001. Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In: MÜLLER, O., A KOL. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 53-85. ISBN 80-244-0231-9.

VITÁSKOVÁ, K. 2005. Narušení grafické stránky řeči. In: VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 53-67. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, K. 2006b. Speciální pedagogika osob se specifickou vývojovou poruchou učení. In: PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K. *Speciální pedagogika 4.* 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1212-8.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (ed.). 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I.* 1. vyd. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-269-6.

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

Zákon **č. 472/2011 Sb**. ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění školský zákon **č. 561/2004 Sb.** ze dne 24. září 2004 *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání***.**

Vyhláška **č. 147/2011 Sb**. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška **č. 73/2005 Sb**. ze dne 9. února 2005, *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

Vyhláška **č. 116/2011 Sb**. ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška **č. 72/2005 Sb**. ze dne 9. února 2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*

FIRSTOVÁ, Z. 2011. Nová norma ČSN ISO 690: pravidla pro bibliografické odkazy a citace *informačních zdrojů* [online]. Verze 0.10. [Plzeň]: Univerzitní knihovna ZČU v Plzni, 21. září 2011 16:16 [cit. 2012-03-01]. Dostupné z: https://sites.google.com/site/novaiso690/home/BibliografickécitaceaodkazypodlenovénormyISO690_komentované.pdf. Verze s komentáři.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 *Formulář písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte o účasti dotazníkového šetření*

Příloha č. 1 *Formulář písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte o účasti dotazníkového šetření*

PÍSEMNÝ SOUHLAS
URČENÝ ZÁKONNÉMU ZÁSTUPCI DÍTĚTE

Souhlasím s tím, aby se můj/á dcera/syn ……..……...
(vyplňte, prosím, jméno a příjmení dítěte hůlkovým písmem) zúčastnil/a anonymního dotazníkového šetření, které je součástí diplomové práce studentky Univerzity Palackého v Olomouci, oboru logopedie.

..……
podpis zákonného zástupce

V …….. dne …….

SEZNAM ZKRATEK

ADD	porucha pozornosti, z angl. Attention Deficit Disorder
ADHD	porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, z angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder
Apod.	a podobně
Atp.	a tak podobně
BDA	Britská dyslektická společnost, z angl. The British Dyslexia Association
Č.	číslo
Dopl.	Doplněné
DSM	Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace
IDA	Mezinárodní dyslektická společnost, z angl. The International Dyslexia Association
IVP	individuální vzdělávací program
LMD	lehká mozková dysfunkce
Mj.	mimo jiné
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
Např.	například
Nezm.	nezměněné
Obr.	obrázek
PPP	pedagogicko psychologická poradna
PU	poruchy učení
Popř.	popřípadě
Přeprac.	přepracované
Resp.	respektive
Rozš.	rozšířené
S.	strana
Sb.	sbírka (zákonů)
SPAS	Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí
SPC	speciálně-pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SVPU	specifické vývojové poruchy učení
Tj.	to je

Tzv.	takzvaně
Uprav.	upravené
Vyd.	vydání
WHO	Světová zdravotnické organizace, z angl. World Health Organization
Z angl.	z anglického
ZŠ	Základní škola

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Čížová
Ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Sebehodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a jejich postavení ve třídním kolektivu
Název v angličtině:	Self-esteem of pupils with specific developmental learning difficulties and their positions in the class
Anotace práce:	V diplomové práci se zabýváme vlivem školního neúspěchu na sebehodnocení žáků v souvislosti se specifickými vývojovými poruchami učení. Diplomová práce je rozdělená na dvě části: část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se snažíme terminologicky vymezit a definovat specifické vývojové poruchy učení a jejich důsledky. V části praktické je hlavním cílem výzkumného šetření zjistit a porovnat úroveň sebehodnocení žáků druhého stupně se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni formou skupinové integrace a žáků bez specifických vývojových poruch učení, kteří jsou vzděláváni na druhém stupni běžných základních škol.
Klíčová slova:	Specifické vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, sebehodnocení, sociální pozice, školní úspěch, školní neúspěch, období dospívání
Anotace v angličtině:	In my Diploma Thesis I am going to study the consequences of a school unsuccess on self-esteem of pupils and the connection with specific developmental learning difficulties. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. In the theoretical one I attempt to define what Specific Learning Difficulties are. In the practical part there is a research work aimed on comparing pupils with Specific Learning Difficulties and without them and their levels of self-esteem.
Klíčová slova v angličtině:	specific developmental learning difficulties, specific developmental disorders of academic skills, self-esteem, social position, school success, school unsuccess, adolescence

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Formulář písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte o účasti dotazníkového šetření
Rozsah práce:	83
Jazyk práce:	český