

Univerzita Karlova v Praze

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Autor:** Mgr. Jana Jindřichová

**VLIV SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI  
PORUCHAMI UČENÍ NA PROFESNÍ VOLBU**

THE INFLUENCE OF SELF-EVALUATION OF THE PUPIL WITH SPECIFIC  
DISORDERS OF LEARNING REGARDING THE PROFESSION CHOICE

**Praha, 2009**

**Vedení práce:** Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu, který je v práci uveden.

Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze

.....

*Poděkování*

Ráda bych poděkovala za odbornou pomoc a vedení mé práce panu Prof. PhDr. Zdeňku Kolářovi, DrSc, za trpělivost, ochotu a podnětné vedení této diplomové práce.

Další mé poděkování patří pedagogům a vedení Základní školy Integrál v Praze a v Základní škole Nad Vodovodem.

# OBSAH

## I. ÚVOD

## II. TEORETICKÁ ČÁST

<b>1. Specifické poruchy učení u žáků na druhém stupni základní školy</b>	<b>8</b>
<i>1.1. <u>Uvedení do problematiky specifických poruch učení (SPU)</u></i>	8
1.1.1. Etiologie specifických poruch učení	8
1.1.2. Základní typy specifických poruch, diagnostika, náprava	10
<i>1.2. <u>Žáci se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy</u></i>	13
1.2.1. Obecná charakteristika vývojových změn žáků na 2. stupni základní školy	13
1.2.2. Současná legislativa	14
1.2.3. Možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	15
1.2.4. Žák se SPU na druhém stupni základní školy	17
1.2.5. Sociální význam SPU a jejich vliv na sebehodnocení	22
<b>2. Sebehodnocení</b>	<b>23</b>
<i>2.1. <u>Sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy</u></i>	23
2.1.1. Vymezení pojmu	23
2.1.2. Vývoj sebehodnocení	26
<i>2.2. <u>Základní metody zkoumání sebehodnocení</u></i>	28
2.2.1. Možnosti diagnostiky sebehodnocení	28
<i>2.3. <u>Vliv školního hodnocení na sebehodnocení</u></i>	29
2.3.1. Vymezení pojmu hodnocení	29
2.3.2. Vliv školního hodnocení na osobnost žáka	30
2.3.3. Hodnocení žáka učitelem	32
2.3.4. Dopad hodnocení na sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy	33
<i>2.4. <u>Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení</u></i>	34
2.4.1 Sebehodnocení žáka se specifickými poruchami učení	37

<b>3. Profesní volba žáka se specifickými poruchami učení</b>	<b>39</b>
3.1. <i>Teoretická východiska profesní volby</i>	39
3.1.1. Systém výchovného poradenství na školách a školských poradenských zařízeních	40
3.1.2. Předběžný profesní zájem	43
3.1.3. Východiska profesní volby	44
3.2. <i>Profesní volba žáků se specifickými poruchami učení</i>	46
3.2.1. Profesní volbu ovlivňuje	47
3.2.1.1. <i>Vliv specifické poruchy učení na profesní volbu</i>	47
3.2.1.2. <i>Vliv rodiny</i>	47
3.2.1.3. <i>Vliv základní školy</i>	48
3.3. <i>Profesní volba a sebehodnocení</i>	51
3.3.1. Sebehodnocení v procesu profesní volby u žáků se SPU	52
<b><u>II. EMPIRICKÁ ČÁST</u></b>	
<b>4. Formulace cíle a problému</b>	<b>54</b>
<b>5. Vymezení výzkumného pole</b>	<b>56</b>
<b>6. Stanovení výzkumných předpokladů</b>	<b>58</b>
6.1. <i>Předvýzkum</i>	59
<b>7. Popis zkoumaného souboru</b>	<b>60</b>
<b>8. Popis užitých metod</b>	<b>63</b>
8.1. <i>Dotazníkové šetření</i>	63
8.2. <i>Standardizovaný řízený rozhovor</i>	68
8.3. <i>Zúčastněné pozorování</i>	69
<b>9. Získání a zpracování dat</b>	<b>70</b>
<b>10. Interpretace dat</b>	<b>72</b>
<b><u>IV. DISKUSE</u></b>	<b>106</b>
<b><u>V. ZÁVĚR</u></b>	<b>112</b>
<b>ANOTACE</b>	
<b>SEZNAM LITERATURY</b>	
<b>PŘÍLOHY</b>	

# I. ÚVOD

Cílem diplomové práce je rozkrýt úroveň sebehodnocení, které vnímáme jako hodnocení sama sebe, vztah k sobě samému a součást sebepojetí. Konkrétně se v práci zaměříme na sebehodnocení žáků ve vztahu k výkonu v základní škole. Sebehodnocení považujeme za jeden ze základních prvků, které najdeme jen u lidské bytosti. Jedná se o specifický konstrukt, jenž je vlastní pouze člověku.

Dále se v této práci zajímáme o žáka se specifickými poruchami učení (SPU). Zohledňujeme, v jaké instituci žáka se SPU chceme pozorovat, zda to bude žák individuálně integrovaný do běžné základní školy, či žák v běžné základní škole, ale ve speciální třídě, anebo to bude žák ze speciální školy. Nakonec jsme do výzkumného souboru vybrali žáky se SPU ze speciální Základní školy Integrál.

Zaměření diplomové práce podnítila snaha získat informace o tom, zda skutečně praxe ukáže, že žáci se SPU, s optimální inteligencí při nápravě vývojových poruch ve škole, dostávají dostatečnou podporu i ve vlastním sebehodnocení, motivaci a celkovém sebepojetí.

Budeme se snažit postihnout úroveň sebehodnocení žáků se SPU a dále prokázat vliv sebehodnocení na plánovanou profesní volbu.

Úspěch ve škole nezávisí jen na schopnostech žáka, ale i na jeho sebepojetí, které se utváří na základě sebehodnocení, jeho emočním ladění a odolnosti k nepříjemným zážitkům, stejně jako na sociální inteligenci a mnoha dalších faktorech. V konečném důsledku sebehodnocení a z něho vyplývající sebedůvěra ovlivňují způsob, jakým dítě pohlíží na svět. Tato skutečnost by neměla být opomíjena ani při předprofesní přípravě, proto se chceme soustředit na rozkrýtí vlivu sebehodnocení na výběr střední školy, tedy plánovanou profesní volbu.

**Diplomová práce je zaměřena** na vliv sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení na profesní volbu. Toto téma je natolik rozsáhlé, že jsme si dali za cíl postihnout úroveň sebehodnocení žáků se SPU na druhém stupni základní školy, plánovanou profesní volbu a prokázat vliv sebehodnocení na jejich plánovanou profesní volbu, a to vše kvalitativním empirickým šetřením.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a části empirické.

**Teoretická část** obsahuje tři hlavní kapitoly. První část se týká charakteristiky specifických poruch učení, diagnostiky, etiologie SPU, projevů SPU u žáků na druhém stupni, a také možných dopadů těchto poruch na sebehodnocení. Do druhé kapitoly jsme

zařadili téma sebehodnocení. Poslední třetí kapitola rozkrývá problematiku profesní volby u žáků se SPU na druhém stupni základní školy. Vycházeli jsme z odborných publikací zabývajících se touto problematikou, jak z hlediska psychologického, tak i pedagogického.

**Empirická část** začíná vytyčením cíle diplomové práce a problému. Dále jsme vymezili výzkumné pole a stanovili předpoklady pro realizaci empirického šetření. Následuje popis zkoumaného souboru, u něhož jsme uvedli základní školu, která pracuje s žáky s diagnostikovanými poruchami učení. Naší snahou bylo proniknout do vzdělávacích postupů u těchto žáků a porovnat je se skupinou žáků základní školy klasického typu. V kapitole Popis užitých metod jsme provedli znázornění našeho postupu a popsali techniky vybrané pro empirické šetření, což byly řízené rozhovory s pedagogy, dotazníkové šetření a zúčastněné pozorování.

Kapitola Získání a zpracování dat byla zařazena s ohledem na složitost případnou nejasnost našich postupů, které v této kapitole popisujeme. Následuje kapitola Interpretace dat, která obsahuje kvalitativní vyhodnocení dat doplněných tabulkami a grafy.

Empirickou část uzavírá kapitola Diskuse a Závěr. V Diskusi rekapitulujeme a sumarizujeme naše postřehy, výsledky a názory, a také se zmiňujeme o postupech, problémech, i chybách, kterých jsme se mohli dopustit. V úplném Závěru jsme zhodnotili souhrnně zpracování teoretické i empirické části.

V našem empirickém šetření se zaměřujeme na skupinu žáků se SPU navštěvujících druhý stupeň základní školy, tedy na žáky plnící povinnou školní docházku v období jejich dospívání. Uvědomujeme si, že bychom se velice snadno mohli dopustit nepřesností, proto přesněji specifikujeme pole našeho zájmu, do něhož spadají výhradně žáci 8. a 9. tříd základních škol.

V diplomové práci se zajímáme o méně zmapovanou oblast jinak rozsáhlé problematiky SPU, a to o vliv sebehodnocení žáka se SPU na druhém stupni základní školy na jeho plánovanou profesní volbu. Diplomová práce by měla přispět k objasnění sebehodnocení u žáků se SPU, odhalit jejich aspirace a postihnout, do jaké míry ovlivňuje profesní volbu třídní učitel, výchovný poradce, či školní psycholog. Pro výběr tématu rozhodla skutečnost, že problematika vlivu sebehodnocení na profesní volbu podle našich prostudovaných pramenů není u nás ve výše uvedené skupině a u žáků se specifickými poruchami učení dostatečně zmapovaná a výsledky získané empirickou sondou by tedy mohly být pilotní studií věnující se těmto skutečnostem.

## ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na vliv sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení (SPU) na druhém stupni základní školy na jejich profesní volbu. Cílem bylo postihnout úroveň sebehodnocení žáků se SPU na druhém stupni základní školy, dále jejich plánovanou profesní volbu a následně prokázat vliv sebehodnocení na profesní volbu. Stanovili jsme si úkol rozšířit poznatky o sebehodnocení těchto žáků a tím přispět k rozšíření dané problematiky a školní praxi.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části.

Teoretická část obsahuje tři hlavní tři. První kapitola vymezuje žáka se SPU na druhém stupni základní školy. Druhá kapitola objasňuje pojmy sebehodnocení, vliv školního hodnocení na sebehodnocení a poslední kapitola se zabývá profesní volbou žáků se SPU.

V empirické části jsme se snažili prakticky postihnout vliv sebehodnocení na výběr profese u zmíněné skupiny žáků. Do empirického šetření byly zapojeny dvě školy, jehož výsledky byly porovnány.

## ABSTRAKT

Thesis work is focused on influence of self-evaluation of pupils with specific disorders of learning on primary school in respect of their professional orientation. This issue is wide-ranging so this work is aimed on tier of self-evaluation of pupils with specific disorders of learning on primary school, their planned professional orientation and afterwards finding prove of influence of self-evaluation on their professional orientation. Thesis work consists of two parts theoretical and empirical.

**Theoretical part** contains three chapters. First chapter qualifies pupil with specific disorders of learning on primary school. Second chapter explains terms self-evaluation, influence of school rating on self-evaluation and third chapter is focused on professional choice of pupils with specific disorders of learning.

**In empirical part** is specified aim and topic of research. It sets research project and premises. It describes surveyed sample which contains pupils with specific disorders of learning attending 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> class from school “Integral” and control group which contains pupils from Primary school “Nad Vodovodem”. As a methods for gaining information were involved observation, question blank and interview with teachers.

This work tries to broaden knowledge about self-evaluation of pupils with specific disorders of learning on primary school and detects possible effect of self-evaluation to a professional choice and it strives for diversification of set problematic.



## II. T E O R E T I C K Á Č Á S T

### 1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U ŽÁKŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

#### **1.1. Uvedení do problematiky specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení patří do skupiny vývojových poruch, což je narušení vývoje určitých dovedností a schopností. Terminologický výklad specifických poruch učení (dále jen SPU) v odborné literatuře najdeme rozdílně definován. Užívány jsou výrazy jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Je však zřejmé, že specifické poruchy učení jsou nadřazeným termínem pro dílčí soubor poruch, které známe pod pojmy, jako je dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie a další (Pokorná, 1997, s. 53).

Specifické poruchy učení jsou z hlediska etiologie poruchou vývojovou, které se projevují v dílčích dysfunkcích, potřebných pro osvojení různých školních dovedností.

Podle Pokorné (1997, s. 62) definice specifické poruchy učení je *„jistá nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení, psaní a počty během prvního školního roku přesto, že mají v pořádku smyslové orgány“*.

Pro úplnost uvádíme odkaz na přesné pojmové vymezení specifických poruch učení z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN z roku 1992, kde jsou specifické poruchy učení členěny do kategorií.

Fenomén specifických poruch učení, který často výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dítěte, může mít vliv i na jeho celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Specifické poruchy učení mají rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, které však negativně ovlivňují rozvoj kognitivních a intelektových funkcí. Tento jev má různé projevy a nelze jej jednoznačně definovat (Pokorná, 1997, s. 69).

#### **1.1.1. Etiologie specifických poruch učení**

Příčiny vzniku specifických poruch učení objasňuje mnoho teorií. Většina z nich je založena na předpokladu určitého drobného a difúzního poškození mozku. Je důležité zmínit, že tyto teorie se vzájemně nevylučují.

Český psychiatr Otakar Kučera uvádí dělení, které nastínil již v polovině minulého století a jež je stále považováno za klasický pohled na příčiny vzniku SPU, i když výzkumy v této oblasti pokročily.

#### **Příčiny vzniku SPU:**

- *encefalopatická* - lehké mozkové dysfunkce - drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časně po něm,
- *dědičnost* (heredita)
- *hereditálně-encefalopatická* - poškození mozku v blízkém příbuzenstvu,
- *neurotická nebo nezjištěná etiologie* (Zelinková, 2003, s. 19).

Obecně můžeme říci, že na vzniku potíží se podílí více faktorů v rámci komplexního působení. Do této skupiny patří nedostatečný rozvoj zrakového, sluchového vnímání, motorických funkcí či nepochopení systému písmen abecedy (kódování a dekodování), obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překřížená lateralita, poruchy orientace v prostoru a v čase (O. Zelinková, 1999, s. 17).

Z etiologického hlediska je důležitá informace, že tyto poruchy nejsou důsledkem sníženého intelektu dítěte, ani málo podnětného prostředí, ve kterém vyrůstalo, a ani důsledkem negativního emocionálního vývoje. Zde jde naopak o dispoziční zatížení, tedy nedostatečnou funkční zdatnost centrální nervové soustavy.

Mezi příčiny specifických poruch učení patří genetické vlivy, zpracování řečových funkcí v mozku, struktura a funkce mozku, hormonální změny, diferenciaci mozkových hemisfér, lehké mozkové dysfunkce a jejich vliv na vznik specifických poruch učení. Důsledkem drobného poškození mozku a na nich závislých lehkých mozkových dysfunkcí (LMD), ke kterým dochází v prenatalním, perinatálním a postnatálním období, se mohou projevit specifické poruchy učení. Lehké mozkové dysfunkce znamenají drobná poškození mozkové tkáně a oslabení funkce centrální nervové soustavy. Problémy jsou ve vnímání některých myšlenkových operací (řeči, paměti, pozornosti), jemné i hrubé motorice, emoční lability, pohybovém neklidu a následně i v dalších projevech osobnosti. U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení, stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na podkladě lehké mozkové dysfunkce (Pokorná, 1997, s. 76).

Specifické vývojové poruchy učení pro ucelenost našeho výkladu oddělíme od **nespecifických poruch učení**, za které se podle Pokorné (1977, s. 88) považují obtíže při výuce čtení, psaní, matematiky z nejrůznějších příčin, jako je zanedbání školní

docházky, sociální zanedbanost dítěte, psychická deprivace, dětská neuróza, nebo z jiných příčin jako u dětí s primárními nedostatky sluchu, zraku, motoriky, s opožděným mentálním vývojem apod. Vznikne-li v těchto případech obraz odpovídající syndromu, např. dyslexie, hovoříme o tzv. pseudodyslexií

### **Co je vlastně narušeno u SPU?**

U specifických poruch učení jsou narušeny funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Dále funkce kognitivní (poznávací), kdy je porušena, např. schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč. Pak jsou to funkce motorické (pohybové), kdy je přítomna porucha jemné a hrubé motoriky ruky, ale i očních pohybů, mluvidel, podobně jako porucha motorické koordinace (souhry pohybů) a rytmicity. A nakonec i porucha senzomotorických funkcí, kdy se jedná o propojení poznávacích a motorických funkcí (Pokorná, 1997, s. 89).

Z výše uvedeného je patrné, že příčiny specifických poruch učení mohou spočívat v nejrůznějších víceméně samostatných či spolupůsobících faktorech. Zásadní jsou difúzní a drobná vývojová poškození mozku, kterou trpí v české populaci 3 – 4% jedinců. Proto včasná a přesná diagnostika je nezbytným předpokladem pro stanovení vhodné nápravné péče. Znalost forem a příčin uvedených obtíží je podmínkou adekvátního pedagogického působení.

### **1.1.2. Základní typy specifických poruch učení, diagnostika, náprava**

#### **a) Základní typy specifických poruch učení**

Termínem specifické poruchy učení můžeme označit heterogenní skupinu obtíží, které se projevují v oblasti řečové, při čtení, psaní nebo v oblasti matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003, s. 10).

*Mezi základní poruchy učení patří (podle Jucovičová, Žáková, Sovová, 2001, s. 6):*

➤ **Dyslexie** – specifická vývojová porucha čtení, vzniká často na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování, např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figur a pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace. Dále zraková paměť a také motorika očních pohybů a motorika mluvidel. Je zde souvislost i

s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. Působí zde i porucha koncentrace pozornosti. Porucha se manifestuje ve čtení, u kterého je narušena: rychlost, tempo, plynulost, je zvýšená chybovost, objevují se problémy v intonaci, v melodii, neprávnost v dýchání, horší orientace v textu. Specifické chyby jsou záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze): b-d – p, a-o-e, m-n, l-k-h, přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), např. lokomotiva-kolomotiva, vynechávky písmen, slabik, slov, přidávání písmen (vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět, vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití, domýšlení koncovek slov. Dochází tak k nesprávnému čtení až komolení slov.

Další problémy v reprodukci čteného textu, dítě používá nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo také tiché čtení, správné je hlasité slabikování slov, poruchy řeči, které někdy přetrvávají i na druhém stupni. I dítě, které čte přiměřeně rychle, může mít diagnózu dyslexie, pokud nechápe obsah přečteného. U dyslektických dětí tak dochází k disproporcii mezi úrovní jejich vyšší úrovní obecných schopností a jejich úrovní čtení. Tyto děti mají obtíže nejen v jazycích (zde se to týká jak opisu, přepisu, ale i kontroly diktátů), ale i v naukových předmětech i v matematice, zvláště při řešení slovních úloh. Existují různé typy dyslexií, které najdeme v odborné literatuře, my je jen vyjmenujeme: dyslexie fonemická, optická, agramatická, sémantická, P-typ dyslexie a L-typ.

➤ **Dysortografie** – specifická vývojová porucha pravopisu, kdy je narušená schopnost ovládnout gramatická a pravopisná pravidla. Poruchy jsou v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky (Zelinková, 2003, s. 43).

➤ **Dysgrafie** – specifická porucha grafického projevu, zejména psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu. Poruchy se projevují v neschopnosti pamatovat si tvary písmen, v obtížnosti je napodobit, písmo je velké či malé, nesnadno čitelné, v pomalém vybavování tvarů, v neupraveném písemném projevu: často škrty, přepisy, pomalé tempo, žák vynaloží neúměrně mnoho energie na psaní (Zelinková, 2003, s. 42).

➤ **Dyskalkulie** – specifická porucha matematických schopností, počítání, kdy člověk není schopen pochopit symbolickou povahu čísla. Objevují se poruchy v manipulaci s čísly, v číselných operacích, projevuje se záměnou matematických znamének i početních úkonů a poruchou v názorových matematických představách,

v geometrii. Dyskalkulie má jako dyslexie několik typů, které jen vyjmenujeme: pragnostická dyskalkulie, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operační dyskalkulie, ideagnostická dyskalkulie

➤ **Dyspinxie** – porucha kreslení, nízká úroveň kreseb, neschopnost znázornit předlohu a představu.

➤ **Dysmúzie** – nedostatečný smysl pro rytmus.

➤ **Dyspraxie** – narušení motoriky celého těla, projevující se sníženou schopností vykonávat nejen sportovní ale i běžné tělesné úkony, nedostatečnou koordinací, slabou motorickou pamětí.

## b) Diagnostika specifických poruch učení

Tyto obecně představené specifické poruchy učení mohou vážně ohrozit vzdělávání žáků, proto je důležitá včasná diagnostika, kde se zjišťuje hloubku, příčina poruchy a možné kombinace s další poruchou. Po zjištění příčin poruchy dochází k formulování správné diagnózy a stanoví se nápravná péče. Diagnostika je důležitá pro výchovně vzdělávací proces a pro reedukaci. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů. Diagnostika může být provedena ve specializované poradně (PPP a SPC), kde psychologové či speciální pedagogové mají k dispozici speciální testy, pomůcky a individuální přístup k dítěti. Zde se vypracuje doporučení pro další postup při nápravě SPU. Na základě diagnózy je dítě zařazeno do speciální třídy nebo integrováno (Zelinková, 2003, s. 50).

Prognóza SPU není jednoznačná, vývoj takových dětí může být velice rozdílný a závisí na mnoha faktorech. Mezi tyto faktory patří psychická stabilita a celková odolnost k zátěži, dobré sociální kompetence, podpora rodiny i vrstevnické skupiny, porozumění ze strany učitelů a odborná pomoc při nápravě.

V průběhu základní školy dojde k určité úpravě potíží a k jejich kompenzaci. V některých případech dochází k viditelnému zlepšení až v období adolescence, ale obecně jsou tyto poruchy brány jako celoživotní (Vágnerová, 2005, s. 93).

## c) Nápravná péče

Nápravná péče se vyznačuje klidným a trpělivým přístupem k dítěti. Dále je vhodné vycházet se zájmů dítěte, nutné je oceňovat i mírná zlepšení a bránit se špatným

návykům. V průběhu reedukace SPU, nemůžeme s jistotou odhadnout, jak bude dlouhá, či bude úspěšná. Z toho důvodu nevyvoláváme plané naděje v rodičích ani v dětech.

Při reedukaci je třeba respektovat určité zásady, např.: zásadní je včasná diagnostika a rozbor příčin, předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace, zásada individuální práce s dítětem, metody používáme multisenzoriální, zaměřujeme se na celou osobnost (Zelinková, 2003, s. 74).

Samotná náprava SPU má dopad na sebehodnocení žáka. V průběhu reedukace SPU nemůžeme s jistotou odhadnout, jak bude dlouhá či zda úspěšná. Z tohoto důvodu nevyvoláváme plané naděje v rodičích ani v dětech. Chráníme je tak před zklamáním a dalšími pocity neúspěchu. Jedinec musí vědět, že je spoluzodpovědný za výsledky nápravy. Ty totiž nejsou závislé na fundovanosti učitele nebo rodiče, ale na spolupráci všech zúčastněných.

Při nápravě musíme zjistit příčinu, jádro poruchy. To znamená zjistit, která dílčí funkce je postižena primárně. Jen tak se mohou během nápravy navrhnout nápravná cvičení zacílená na dílčí deficit, ale pak i na celý systém. Je tedy nutná nejpřesnější diagnóza dílčích funkcí, mezi které patří schopnost diferenciacce podnětů, schopnost celostního vnímání s ohledem na čas a prostor, schopnost vytvářet analogie, myšlenkové struktury apod.

## **1.2. Žáci se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy**

### **1.2.1. Obecná charakteristika vývojových změn žáků na druhém stupni základní školy**

Z pohledu vývojové psychologie se na druhém stupni základní školy žák dostává do období první fáze dospívání, která nastává ve starším školním věku. V tomto období dochází u jedinců ke změnám psychickým i fyzickým. U chlapců nastávají změny v důsledku prepuberty od 12.-14. roku, u dívek od 11.-13. roku. Vyvrcholení puberty se uvádí u hochů zhruba od 14. do 16. roku, u dívek kolem 13.-15. roku (Langer, 2001, s. 7).

Výše popsané rozdělení můžeme v odborné literatuře najít různě, ale pro naši práci je si uvědomit, jaké psychické změny ovlivňují žáka v 8. a 9. třídě základní školy, a tím i preferenci v plánované profesní volbě.

U žáka v 8. a 9. třídě základní školy již hovoříme o vyvrcholení puberty. Psychika těchto žáků se zpočátku vyznačuje negativistickým chováním projevujícím se nápadnou

vzdorovitostí, neposlušností, zvýšenou emotivitou, střídáním citů a touhou po samostatnosti. Takto starý žák se zaměřuje k vlastnímu „já“, tj. k problémům vlastní osobnosti a tedy k vlastnímu nitru. Pubescent prožívá velice živelně vztahy s okolím, často se k těmto vztahům vrací a citově je různě prožívá a spekuluje o nich.

Nejnápadnější v období pubescence jsou tělesné změny, spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí i reakce okolí. V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, jehož výkyvy ovlivňují hodnocení dospívajícího. Změny spojené s dospíváním vedou ke ztrátě starých jistot a posilují potřebu orientace v nové situaci. Toto představuje zátěž, kterou zle brát jako výzvu k osobnímu rozvoji. V dětství je důležitá potřeba jistoty a závislosti na rodině, nyní již splnila své cíle a je žádoucí větší svoboda a rozhodování o sobě samém, ale tím se snižuje pocit jistoty, který ze závislosti na rodině vyplýval (Vágnerová, 2005, s. 324).

### **1.2.2. Současná legislativa**

V České republice se vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení řídí Zákonem č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Důležitá je Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která vymezuje termín „speciální vzdělávací potřeby“, upravuje náležitosti a organizaci speciálního vzdělávání a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (<http://Školský zákon č. 561/2004 Sb.>).

**Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním:**

- Zdravotním postižením je mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

- Zdravotním znevýhodněním je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

- Sociálním znevýhodněním je: rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azylanta a účastníka řízení oddělení azylu.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky (<http://www.skolskezakony.cz>, 13.9.2008).

Do kategorie „speciální vzdělávací potřeby“ se podle vyhlášky č. 73/2005 řadí žáci se smyslovým postižením, autismem, poruchami chování a se specifickými poruchami učení. Vyhláška stanovuje uskutečňovat vzdělávání s pomocí podpůrných opatření, např. využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek a didaktických materiálů.

Ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se vztahuje také Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška upravuje poskytování a obsah poradenských služeb a vymezuje školská poradenská zařízení a jejich základní úkoly.

### **1.2.3. Možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platí od ledna 2005 s nabytím účinnosti nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dochází v něm k významným změnám v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jak již bylo zmíněno dle vyhlášky č. 73/2005 Sb.



Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) jako státní úroveň vymezuje cílové zaměření vzdělávání pro daný obor vzdělání, očekávané výstupy (závazný standard výsledků vzdělávání), základní učivo (závazný standard vzdělávací nabídky), učební plány, pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky pro realizaci vzdělávacích požadavků aj.

Z tohoto dokumentu školy vypracovaly školní vzdělávací programy (ŠVP), s přihlédnutím ke konkrétním potřebám žáků, podmínkám škol, perspektivám rozvoje vzdělávání na dané škole, atd.

### ***Obsah vzdělávání:***

- Obsahem se vzdělávací proces žáků se specifickými poruchami učení zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Efektivitu při nápravě specifických poruch učení je dosahováno kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky a úzkou spoluprací s poradenskými pracovišti.

- Obtíže při osvojování vzdělávacích obsahů a vytváření kompetencí se, v závislosti na charakteru poruchy, budou projevovat především v souboru kompetencí vztahujících se k učení. U žáků s poruchou čtení a psaní je třeba při použití specifických postupů a metod výuky posilovat dovednosti vlastního čtení a psaní, ale hlavně schopnosti porozumět čtenému a psanému textu, pracovat s učebnicemi, slovníky a dalšími tištěnými materiály. Obdobnou nápravu je třeba použít i u dalších méně častých poruch učení.

- U kompetencí souvisejících s řešením problémů je u žáků se specifickými poruchami učení nutné speciálně pedagogickými postupy podporovat schopnost koncentrace a potlačovat jejich hyperaktivitu a impulzivní jednání a další nežádoucí projevy, které většinou poruchy učení doprovázejí.

- V oblasti komunikace se mohou u žáků se specifickými poruchami učení projevovat potíže, zejména v písemné komunikaci. Jejich zvládnutí bývá záležitostí nápravy poruchy čtení, psaní či pravopisu.

### ***Podmínky vzdělávání***

Učitel, který zná a respektuje specifické problémy žáka, pracuje s žákem individuálně, přihlíží k jeho pracovnímu tempu, zařazuje časté opakování probraného učiva, přihlédne k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (doporučuje se žáka hodnotit slovně). Je vhodné používat ověřené postupy i nové metody náprav

specifických poruch učení, zajistit snížený počet žáků ve třídě, přehledné a strukturované prostředí, pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování), pravidelná relaxace (uvolnění psychického napětí), klade důraz na aktivní spolupráci s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu (srovnání Vítková, 2004, s.37, <http://www.vuppraha.cz>, 14.9.2008).

Speciálně pedagogickou péči těmto jedincům poskytuje škola či poradenské zařízení, které provedlo vyšetření.

*Vzdělávání může být realizováno* těmito způsoby:

a) **Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.**

Doporučuje se tato forma u lehčích forem SPU, kdy je zapotřebí proškolit učitele v této problematice.

b) **Individuální péče prováděná učitelem**, který absolvoval speciální kurz a provádí nápravu SPU ve třídě, vede dyslektické kroužky, spolupracuje s poradenským pracovištěm.

c) **Třídy individuální péče** se zřizují při základních školách. Jedná se většinou o hodiny českého jazyka s reedukační péčí, po vyučovací hodině se žák vrací do své kmenové třídy. Tuto péči zajišťuje speciální pedagog.

d) **„Cestující učitel“**, kterým je pracovník pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Dochází do základních škol a provádí reedukační péči.

e) **Speciální školy pro děti poruchami učení.** Ve třídách je snížený počet žáků, a tím se přistupuje k žákům více individuálně.

f) **Individuální a skupinová péče** v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), speciálně pedagogickém centru (SPC), středisko výchovné péče (SVP). Rodiče s dítětem navštíví odborné pracoviště, které s dítětem systematicky pracuje, a rodiče v péči pokračují doma (Bartoňová, 2004, s. 58).

#### **1.2.4. Žák se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy**

##### Přechod z prvního na druhý stupeň základní školy

Z výše popsaných projevů SPU na druhém stupni základní školy mají žáci obtíže ve zvládnutí velkého množství naukových předmětů, např. práce s texty, psát si rychle poznámky z výkladu učitele, číst s porozuměním. Je výhodou fundovaný učitel, který

počátkem školního roku svolá třídní schůzky a upozorní rodiče na možné obtíže na druhém stupni a poradí s metodami nápravy v domácí přípravě.

#### Práce se žáky se SPU na druhém stupni základní školy

Práce se žáky se specifickými poruchami učení na druhém stupni má specifické rysy, kterými se liší od práce s mladšími dětmi. Zároveň však i zde platí řada postupů a doporučení určených pro mladší školní věk. Především platí všechny zásady uvedené v obecných doporučeních pro reedukaci, zvláště pak nutnost navazovat na dosaženou úroveň bez ohledu na věk (Zelinková, 2005, s. 36).

Jak jsme již zmínili, na druhém stupni specifika práce se žáky s SPU jsou jiná než na prvním stupni. Hned na první pohled vidíme rozdíl ve výuce, kde na druhém stupni jsou kladeny vyšší nároky na samostatnost, pozornost a přípravu na vyučování. Žáky vyučuje větší počet učitelů, počet vyučovacích hodin se zvyšuje, atd.

Žáci se SPU jsou velice individuální. Jelikož na projevy poruchy působí mnoho faktorů, např. typ poruchy a její specifické projevy, které se mohou vyskytovat v různých kombinacích, síla poruchy a závažnost jejího vlivu na úspěšnost ve výuce, míra intelektových schopností a kompenzační schopnosti.

Další důležitou roli hraje včasnost a správnost diagnostikování poruchy a možnost absolvování reedukačního nácviku a jeho úspěšnost, vstříčný postoj školy a podpora rodiny dítěte, tedy spolupráce rodičů se školou a odborníky.

#### Projevy SPU na druhém stupni základní školy

Žáci se SPU jsou handicapováni tím, že musí vynaložit větší úsilí pro dosažení školního výkonu, ale také se dostávají do náročných sociálních situací. Prožívají svůj neúspěch a v důsledku toho nejsou dostatečně pozitivně přijímány svým okolím.

Jak již bylo řečeno i na druhém stupni často obtíže ve čtení, psaní i počítání v různé síle přetrvávají a obvykle jsou příčinou neúspěchu ve většině vyučovacích předmětů (Zelinková, 2005, s. 93).

Nesmíme zapomínat, že u jedinců se SPU bývá kritizováno také chování. Jsou považováni za lenivé, stále znuděné, bez zájmu, nepozorné. Proto učitelé těchto žáků řeší otázku: „Co je skutečná lenost a snaha vyhnout se plnění povinností?“ Odpověď může být v některých případech obtížná.

Žák se SPU nepřesně slyší a tím i nechápe vše, co se říká, neorientuje se v zadávaných úkolech, vše ho vyruší, krátkodobě se soustředí, ale nestíhá tolik úkolů jako

ostatní, trvá mu dlouho, než přečte zadání jakékoliv úlohy. Když ji přečte, čte ji znovu, aby porozuměl, co má dělat. Zatím už má většina žáků úkol splněný. Má obtíže v organizaci sebe samého, svých úkolů, svého místa. Žáci se SPU upřednostňují učení pomocí vizualizace (video, film) před verbálním učením. Žáci s dyslexií si obtížně vybavují informace z paměti. Všimají si podnětů, které ostatní vnímají jako nedůležité. Poruchy prostorové orientace, zrakové percepce a často i nesoustředěnost znesnadňují orientaci v mapách, v grafických znázorněních a komplikují používání slovníků. Při zkoušení mají obtíže ve vyjadřování, tak že žák nedovede využít poznatků, které má. Těžko hledá vhodná slova, stydí se mluvit před spolužáky. Při obtížích v prostorové orientaci neumí vyhledávat odpovědi k otázkám v textu, nenapíše odpověď do správné kolonky, nespojí čarou dva výrazy k sobě patřící. Má-li otázky na jiném místě než odpovědi, nenajde je. Probíhá-li ověřování vědomostí formou testů s volbou správné odpovědi, potřebuje mnohem více času k přečtení nabízených možností než jeho spolužáci (Zelinková, 2003, s. 67).

#### Uspokojení potřeb žáků se specifickými poruchami učení

Mezi základní potřeby pro žáky se SPU řadíme uzpůsobené prostředí. Škola pro ně bývá místem frustrace, neúspěchu, někdy i příčinou ztráty sebedůvěry a narušeného sebevědomí, ale i místem prosazení se ve skupině, místem setkávání se s kamarády atd.

Proto podle Zelinkové (2003, s. 130) by žáci s poruchami učení měli být zařazeni do tříd s ohledem na stupeň jejich vývoje. V kolektivu žáků s přibližně stejnými poruchami se cítí mnohem jistěji a jsou schopni podávat stabilnější výkony. Mezi svými vrstevníky dosahují tyto děti úspěchu, což je motivuje k další práci a zároveň je to i způsob integrace. V běžném třídním kolektivu z pravidla nejsou tyto děti schopny dosáhnout požadavkům výuky a pružně reagovat na neustálé změny. Také učitel v rámci práce s běžnou třídou nemůže věnovat dítěti se SPU takové množství času, jaké by vzhledem ke svému omezení potřebovalo. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení se vyvíjejí pomaleji než jejich vrstevníci a opoždějí se v rozvoji všech základních učebních dovednostech (Zelinková, 2003, s. 132).

#### Doporučení při práci s žáky se SPU

Podle Zelinkové (2003, s. 73) platí tyto **zásady**:

- *Rozvíjet všechny řečové složky*

- *Náprava navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učení osnovy – náprava má své jasné etapy, které se nemohou přeskokovat.*
- *Soustavná motivace a úspěšný začátek je nezbytným předpokladem úspěchu.*
- *Zapojujeme všechny smysly – multisenzoriální přístup v učení.*
- *Zásada individuality a individualizace*
- *Vycházet ze zájmu dítěte – co ho zajímá, v čem je úspěšné.*
- *Dáváme přehnané jistoty v nápravě, aby to neovlivnilo negativně sebehodnocení dítěte.*
- *Reedukaci zaměřujeme na celou osobnost dítěte, motivujeme, zapojujeme.*

Kvalita života dospívajících žáků se SPU spočívá v autonomii a nezávislosti. To znamená, že škola musí žákovi pomáhat rozvíjet jeho intelektuální potenciál jinými cestami, umožnit mu intelektuální svobodu, dát mu možnost výběru a naučit ho svobodně volit svou cestu s vědomím negativních důsledků nesprávné volby. Cílem musí být kvalitní život (Zelinková, 2005, s. 135).

#### Individuální vzdělávací plán

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb, §6 „*se individuální vzdělávací plán stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka*“. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření, lékaře či dalšího odborníka. Měl by obsahovat podrobné údaje o speciální pedagogické péči včetně zdůvodnění.

Individuální vzdělávací plán (IVP) je podkladem pro žádost ředitele školy o navýšení finančních prostředků a je také důležitým dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento dokument vypracovává třídní učitel za spolupráce s výchovným poradcem či školním psychologem a ve spolupráci s poradenským zařízením. IVP by měl obsahovat i seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic či učebních pomůcek. Změny obsahu IVP projednává škola se zákonným zástupcem žáka (Jucovičová, 2003, s. 45).

#### Slovní hodnocení

Slovní hodnocení zajišťuje větší a širší informovanost žákům, učitelům a rodičům. Lépe zhodnocuje celou osobnost žáka, dokonce učitelé pomáhá k hlubšímu zamyšlení nad každým žákem, nad jeho jedinečností. Když učitel hodnotí slovně, tak musí neustále sledovat a mapovat úspěchy i neúspěchy žáka, schopnosti, dovednosti,

motivaci, monitorování průběžně dílčích výsledků, tedy se jedná o všestrannou analýzu žáka. Což na učitele klade vyšší nároky časové i profesní. Náročnější je také samotná formulace slovního hodnocení, kdy se učitel snaží vyhnout tvrdým subjektivním názorům. Zároveň se nesmí stát, že bude slovní hodnocení svádět jen k pozitivním charakteristikám, které se jistě naleznou u každého žáka. Učitel nesmí brát žákovi naději k lepšímu výkonu a měl by ho podpořit konkrétními návody nápravy. Ale i přesto učitelé, kteří tento způsob hodnocení používají, činí tak proto, že se cítí být spolu zodpovědní za zdravý vývoj žáka. Slovní hodnocení je přínosné i v tom, že poskytuje žákovi a rodičům vodítka k nápravě. Popisuje způsoby nápravy, a tím dává žákovi motivaci pro zlepšení. Dá se říci, že učitelé, kteří slovně hodnotí, změnili své pedagogické pojetí a přistupují k žákovi jako k partnerovi, vytvářejí otevřenou atmosféru při vyučování a využívají metody aktivního učení. (<http://www.rvp.cz/clanek/1523>, 26.9.2008).

*Přínos slovního hodnocení pro žáky:*

- posiluje a motivuje žáky (i žáky se SPU), odstraňuje „šprtání“ za účelem jedničky, kde znalosti rychle vyprchaly, slovní hodnocení přináší i celkový jiný přístup k žákovi, zachycuje i jeho snahu, napomáhá rozvoji sebehodnocení a vzájemnému hodnocení žáků, významně pomáhá metodice učení, kladný vztah ke škole, potlačení významu známky.

*Přínos pro výuku:*

- slovní hodnocení podněcuje k netradičním formám výuky (projektové vyučování), posuzuje žáky individuálně, učitel se o žáky musí hlouběji zajímat a monitorovat je, dává přirozenou příležitost k prolínání výchovy a vzdělávání.

*Přínos pro rodinu:*

- slovní hodnocení poskytuje rodičům konkrétnější informace, hlubší informace o specifických schopnostech, o způsobech nápravy nedostatků, zapojuje rodiče do pomoci dítěti s učením, vytváří větší prostor pro spolupráci rodičů se školou.

K výše uvedenému musíme zdůraznit, že běžná klasifikace má také důležitou roli, a to tu, že žák se může porovnávat s ostatními spolužáky. Tedy neodmítat i klasickou klasifikaci, a to ve smyslu zařazení žáka se SPU do kolektivu třídy.

### 1.2.5. Sociální význam SPU a jejich vliv na sebehodnocení

Specifická porucha učení se může stát sociálním stigmatem. Tyto poruchy učení zhoršují výkon selektivně, jen v určitých složkách školní práce, ale zrovna ve velmi důležitých složkách. Žáci se SPU nejsou schopni dosáhnout stejných výsledků, nemohou se vyrovnat ostatním, jsou hůře hodnoceni a své nedostatky si plně uvědomují, což se objevuje na zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry. Toto riziko může posílit *negativní atribuce*, když od těchto dětí nikdo nic neočekává a nevěří, že by byly schopné lepšího výkonu. Podlomené sebevědomí může vést až k neurózám, např. poruchám spánku, příjmu potravy, neurotickým bolestem apod. To se může projevit rezignací a vznikem pochybností o možnosti změnit situaci vlastními silami, tj. *naučená bezmocnost*. Dále se děti stávají úzkostnějšími a přecitlivějšími. Jejich konkrétní postoj závisí na osobních vlastnostech, celkové stabilitě, odolnosti k zátěži, ale i na emoční podpoře rodiny, dobré sociální pozici mezi vrstevníky (Vágnerová, 2005, s. 87).

Žáci na druhém stupni základní školy se SPU se často dostávají do emocionálně náročné situace díky svému citlivějšímu psychickému prožívání. Jelikož mívají obecně zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení. Zvláště to platí u dětí s poruchami učení na bázi lehké mozkové dysfunkce, kde jsou přítomny *poruchy emotivity, emoční labilita, afektivita*, atd. Žáci na druhém stupni však tuto zátěž prožívají již dlouhodobě, jde tedy o dlouhodobě působící emocionálně náročnou životní situaci. A to již má na formování psychiky nezanedbatelný vliv. Úzkostnost, nejistota, snížené sebevědomí a sebedůvěra bývají častým rysem, se kterým se u těchto dětí můžeme setkat (Jucovičová, 2003, s. 46).

**V závěru této kapitoly** zdůrazňujeme vřelý vztah mezi žáky, učiteli a rodiči. Je však samozřejmé, že bychom neměli zapomínat na vzájemný respekt rodičů a učitelů. Partnerský vztah mezi rodiči a učiteli vytváří živnou půdu pro šťastného žáka se SPU na druhém stupni ZŠ. Učitel by se měl naučit do jisté míry prožívat úspěchy i neúspěchy žáka, jelikož pak rodič získá větší důvěru k učitelovi, kterému obdobně záleží na emoční pohodě jejich dítěte. Naučí-li se rodič důvěřovat učiteli ve smyslu zájmu o pomoc dítěti, je schopen mu sdělovat své názory, pocity a kooperovat s ním.

## 2. SEBEHODNOCENÍ

Sebehodnocení se v této diplomové práci stalo jednou z proměnných, proto je nezbytné v této kapitole tento pojem teoreticky vymezit.

### **2.1. Sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy**

#### **2.1.1. Vysvětlení pojmu**

Než přistoupíme k problematice sebehodnocení, musíme si tento termín začlenit do struktury. Tedy dříve než bude možné uvést definici sebehodnocení, je nutné popsat vymezení v komplexu Jáských konstruktů.

#### **Dualita Jáství**

Vědomí je psychologicky zakotveno dvojí vazbou, což znamená, že má svůj předmět (vědomí čeho) a svůj podmět (čí vědomí), přičemž oba tyto konstrukty se v psychologii označují jako Já či Jáství. Já jako činitel vnímající, hodnotící, rozhodující v podmětném vztahu a Já v předmětném vztahu obrazem sebe, jako vnímané, hodnocené a zdokonalované (Balcar, 1991, s. 16). Macek (1997, s. 32) mluví o dualitě sebereflexe, kdy na jedné straně stojí tzv. podmětné Já a na druhé straně Já jako předmět vlastního poznání. Oddělitelnost Já je možná pouze na teoretické úrovni, v realitě jsou neoddělitelná.

#### **Sebepojetí**

Nejprve si vymežíme pojem „sebepojetí“, který je nadřazen pojmu „sebehodnocení“. V psychologii pojem „sebepojetí“ označuje „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ (Blatný, 2003, s. 92).

Sebepojetí (self-concept) se může také definovat jako vidění sebe v kontextu s lidskou společností. Do sebepojetí můžeme zařadit všechny obsahy sebereflexe.

Sebepojetí je východiskem pro sebehodnocení. Sebehodnocení (self-esteem, self-evaluation) nebo-li představa sebe z hlediska vlastní kompetence.

Sebepojetí jako pojem v sobě zahrnuje vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, tedy vše, čím se člověk definuje a zhodnocuje. O sebepojetí lze uvažovat jako o postoji k sobě samému. Kromě sebehodnocení, jako



emoční komponenty, obsahuje sebepojetí ještě aspekty kognitivní a konativní (seberegulace).

#### Aspekty sebepojetí:

- *kognitivní* (týkající se obsahu sebepojetí a jeho struktury, vytváří se v procesu socializace, s interakcí se sociálním prostředím),
- *afektivní* (emocionální vztah k sobě, sebehodnocení),
- *konativní* (vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkce a uplatňuje se v seberegulaci chování).

Tyto aspekty od sebe nelze oddělit. V každodenních činnostech se aspekty uplatňují souběžně, i když v různé míře, v závislosti na charakteru situace (Blatný, Plháková, s. 92). V minulých desetiletích se soudilo, že obraz Já je ovlivněn především sociální zkušeností, kulturními a historickými podmínkami. Blatný (1992) však ve svém výzkumu prokázal, že vliv na obsah a strukturu obrazu Já mají rovněž osobnostní charakteristiky.

Je třeba zmínit terminologické rozpory celé oblasti sebepojetí, s kterými jsme se setkali při čtení relevantní literatury. S každým novým knižním zdrojem se nám definice sebehodnocení rozšiřovala a komplikovala, proto tato kapitola neobsahuje zevrubné definice sebepojetí, ale jen určitý výběr.

Čáp (1997, s. 346) uvádí u složky emočně hodnotící příklad o chlapci, který o sobě ví, že se mu daří ve sportu i ve škole, že ho rodiče i učitelé považují za inteligentního, schopného a ostatní stojí o to, aby s ním kamarádil. Proto také vykazuje kladné sebepojetí i sebehodnocení, často prožívá radost, jistotu a věří si. V opačném případě, při nízkém (podprůměrném) sebehodnocení, druhý chlapec prožívá nejistotu, slabost a strach.

Z těchto příkladů je patrná nutnost, aby sociální okolí mělo kladný vztah k dítěti, a aby se dítě kladně hodnotilo samo. Proto se mluví o potřebě klaného vztahu druhých lidí a o potřebě sebeúcty. Obě potřeby jsou spjaty s potřebou seberealizace a všechny tři se sebehodnocením, proto má kladné sebehodnocení značný motivační význam.

#### Sebehodnocení

Sebehodnocení (self-esteem) jako pojem zavedl do psychologie William James (1892). Za další roky byla tato problematika mnohokrát propracovaná. V důsledku toho se setkáváme s nejednoznačnou a neustálenou terminologií. Jelikož každý autor, který

chce pracovat se sebehodnocením, ho nejprve sám a po svém definuje. Často to každý autor udělá rozdílně, a tím vzniká nejednotnost v pojmech. Problém pak nastává u snahy o srovnání výsledků studií. Kritéria jednotlivých autorů se mohou lišit ve faktorech důležitých při formování sebehodnocení atd. (Kamenišťák, *Vztah sebehodnocení a rizikové chování*, Diplomová práce, 2008, s. 7).

Pro terminologickou nejednotnost je nelehké definovat sebehodnocení. Navíc se terminologicky setkáváme s problémem přeložit sebehodnocení z angličtiny, např. sebehodnocení je předkládáno jako: self-evaluation, nebo self-assessment, jindy jako self-esteem.

Pro tuto diplomovou práci použijeme definici Blatného (2003), který „sebehodnocení vnímá jako představu sebe z hlediska vlastní kompetence (ať už v oblasti sociální, morální nebo výkonové)“. Dále Smékal (2004) chápe sebehodnocení jako bazální charakteristiku, kterou prožíváme jako větší nebo menší sebedůvěru/sebevědomí.

Sebehodnocení představuje vztah k sobě samému, a z toho důvodu je významným faktorem psychické regulace chování a prožívání. Je zároveň produktem i činitelem ovlivňujícím interpersonální i intrapersonální procesy. Sebehodnocení se může týkat jak dílčích obsahů, tak může vystihovat celkový vztah k sobě, který se často označuje jako globální sebehodnocení.

### ***Emoční aspekt Já***

Jak bylo naznačeno výše, sebehodnocení řadíme do emočního aspektu poznávaného Já. Přitom musíme mít na paměti, že emoční, kognitivní a konativní aspekty nelze zcela od sebe oddělit. Vztah k sobě se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení, tj. pozitivivity/negativity, též v dimenzi spokojenosti a nespokojenosti se sebou samým.

Emoční aspekt sebepojetí můžeme chápat ve smyslu sebeúcty, sebehodnocení, sebedůvěry, sebedůvěry apod. Význam emočního vztahu k sobě spočívá v nejširším smyslu v jeho adaptační funkci. Především slouží k obraně Já před zátěží realizovanou prostřednictvím kognitivních a behaviorálních strategií, které umožňují anticipaci a vyhnutí se stresu (Blatný, Plháková, 2003, s. 114).

### ***Zdroje sebehodnocení***

Zdroj sebehodnocení je mentální reprezentace emočního vztahu k sobě. Základní kritéria jsou položena v dětství a jsou utvářeny rodiči, prarodiči a dalšími vychovateli.

Těsný vztah mezi sebehodnocením a rodičovskou oporou dokumentuje řada vývojových studií, podle nichž rodičovská opora patří až do rané adolescence k nejsilnějším prediktorům sebehodnocení. Další vliv na sebehodnocení mají vrstevníci, kde je jejich vliv na počátku adolescence srovnatelný s rodičovským vlivem a v neposlední řadě vliv školy (Blatný, Plháková, 2003, s. 116).

### ***Aspekty sebehodnocení***

Jeden z nejdůležitějších aspektů sebehodnocení jsou jeho pozitivita či negativita, též spokojenost a nespokojenost se sebou samým. Individuální rozdíly jedince v sebehodnocení ovlivňují chování v nejrůznějších oblastech, jako je soutěžení, konformita, výkon a jsou spojovány s pocitem spokojenosti. Negativní důsledek se prokázal u nízkého sebehodnocení, ale i velmi vysoké sebehodnocení může mít negativní konsekvence. Lidé s nízkým sebehodnocením mají tendenci dělat o sobě podhodnocené závěry, cíle si stanovují nižší, a tím se vyhýbají neúspěchu (Blatný, Plháková, 2003, s. 119).

Moderní autoři Tafarodi a Swann (1995) vymezují sebehodnocení jako dvoudimenzionální konstrukt, tvořený složkami reprezentujícími mínění o sobě, jednak z hlediska vlastní kompetence a jednak sociální hodnoty. Z toho vyplývá, že ačkoliv má hodnocení druhými (obzvláště v dětství) na nás velký vliv, tak se i my sami můžeme o změnu našeho sebeobrazu přičinit.

Toto pojmové vymezení považujeme pro naši práci za dostačující. Dále v empirické části se zaměříme na vztah celkového sebehodnocení na profesní plánovanou volbu žáků se SPU na druhém stupni základní školy, což přesně vymezíme v druhé části naší práce.

### **2.1.2. Vývoj sebehodnocení**

Sebehodnocení přímo souvisí s vědomím sebe sama a se sebepoznáním. Počátky již najdeme v raných etapách života člověka. Základní kritéria jsou položena v dětství a jsou utvářeny rodiči, prarodiči a dalšími vychovateli. Z vývojového hlediska je významné období batolete. Úkolem kojeneckého věku je dosažení obecné důvěry ve svět, zato úkolem batolete je dosažení důvěry v sebe sama, ve své schopnosti a pomalé odpoutávání se z úzké vazby s matkou. Jde o vývojovou proměnu, kdy dochází k emancipaci ze závislosti na matce, a tím se umožňuje rozvoj různých psychických i tělesných funkcí (Vágnerová, 2005, s. 161).

Sebehodnocení u dítěte velice závisí na hodnocení sociálním okolím, zejména na hodnocení od významných referenčních osob. Sebepojetí dítěte ovlivňuje hodnocení rodiči a dalšími lidmi.

Období pubescence lze věkově vymezit 11. až 15. rokem života, které odpovídá první fázi dospívání. Podle Vágnerové (2005, s. 321) v tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti v oblastech somatických, psychických i sociálních. Je to období hledání a přehodnocování, v němž jedinec má zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou formu vlastního sebeobrazu.

V dospívání se osobnost dospívajícího strukturuje a vyhraňuje jako celek i v jednotlivých složkách a vlastnostech. Prohlubuje a celkově se mění vztah k vlastnímu já, které se stává hodnotou i problémem zároveň. V souvislosti s pubertálními změnami je sebehodnocení pubescenta značně rozkolísané a snadno zranitelné. Pubescent je celkově emočně instabilní, a to se odráží v nejistotě ve svém vlastním sebehodnocení.

Sebehodnocení u žáků na druhém stupni základní školy se mění v závislosti na vývoji kognitivních schopností. Již dokáží generalizovat, užívat k hodnocení vlastních kompetencí a užívat obecnější pojmy. Pro sebehodnocení je významný rozvoj *metakognice*, která zahrnuje schopnost adekvátně ocenit vlastní schopnosti a dovednosti (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 43).

Období druhého stupně základní školy se vyznačuje zaměřením k vlastnímu „já“, tj. k problémům vlastní osobnosti a přeceňování vlastních problémů. Pubescent prožívá intenzivně vztahy s okolím, často se k těmto vztahům vrací a citově je různě prožívá. Proto je patrné, že v průběhu dospívání prodělává oblast sebehodnocení různých proměn. V tomto věku má již mladý člověk tendenci posuzovat se podle reakcí druhých, a také podle toho, co si sám o tom myslí a jak jej druzí vidí (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 69).

Zvýšená sebekritičnost u pubescentů je spojená s emoční labilitou, nejistotou, což celkové sebepoznání komplikuje. To je zřejmé i ve vztahu k vlastní osobnosti, konkrétně k vlastnímu zevnějšku (Vágnerová, 2005, s. 404).

Uvědomíme si, že čím je konkrétní hodnotící kritérium pro dítě důležitější, tím je jeho sebehodnocení v této oblasti zranitelnější.

Musím uvést, že proměny spojené s dospíváním v pozitivní rovině představují výzvu, nabízejí možnost dalšího seberozvoje. Záleží na každém jedinci, jak tuto možnost využije.

## **2.2. Základní metody zkoumání sebehodnocení**

V dětské psychodiagnostice jsou pro tyto účely často využívány dotazníkové metody a posuzovací škály, které umožňují získat informace o názorech a postojích dítěte, které se nemusí shodovat s jeho chováním, a tedy nemusí být pro okolí dítěte známé.

### **2.2.1. Možnosti diagnostiky sebehodnocení**

Podle Vágnerové (2008, s. 403-405) se může sebehodnocení vztahovat ke škole, resp. k výukovým požadavkům, vlastním výkonům či k adaptaci na školu. Sebehodnocení lze posuzovat z několika hledisek:

- **Obecné hodnocení vlastní osobnosti**, které vyjadřuje celkový názor na sebe sama. K jeho posouzení lze použít jednoho ze subtestů Rohnerovy škály „sebehodnocení dítěte“ (PAQ). Metoda PAQ byla standardizována na české populaci dětí od 10 do 15 let. Českou úpravu a překlad provedli Matějček a Vágnerová a vydali ji jako součást příručky Rohnerovy metody rodinné diagnostiky (Microdata, Ostrava, 1992).
- **Celkové hodnocení vlastních schopností**, resp. sebedůvěry v tyto schopnosti a dovednosti. Toto posuzuje obecná část SPAS dotazníku.
- **Hodnocení specifických schopností a dovedností**. Obvykle jde o sebehodnocení zaměřené na zvládnutí jednotlivých vyučovacích předmětů, které se může lišit v závislosti na tom, o jakou činnost jde. K sebehodnocení dílčích schopností a dovedností je určen SPAS dotazník. „Dotazník sebehodnocení čtení“ (Vágnerová, Matějček, 2006), který odráží názor žáků na vlastní čtenářské dovednosti.
- **Srovnání sebehodnocení dítěte s jeho hodnocením rodiči a učiteli**. Je možné použít škály přímo určené pro rodiče a učitele, což jsou dotazníky původně určené pro děti. Rodiče hodnotí tak, jak si myslí, že by se hodnotilo jejich dítě.

- Hodnocení rodičů – porovnání názorů rodičů a dítěte, má diagnostickou hodnotu tehdy, když se výsledky ve větší míře neshodují nebo pokud názor rodičů neodpovídá realitě.
- Hodnocení učitelů bývá realističtější než hodnocení rodičů, a zpravidla také víc odpovídá školnímu prospěchu. Výsledek srovnání bývá zajímavý především tehdy, pokud by se názor rodičů a učitelů zásadněji lišil nebo pokud by hodnocení učitele bylo nadměrně kritické či nepřiměřeně benevolentní.

### **2.3. Vliv školního hodnocení na sebehodnocení**

Sebehodnocení žáků ve škole významně determinuje školní hodnocení, proto tuto kapitolu otevře podkapitola, která rozkryje hodnocení z různých úhlů pohledu pro zaměření naší práce.

#### **2.3.1. Vymezení pojmu hodnocení**

**Obecné hodnocení** je součástí lidské činnosti, které vychází z potřeb a přání každého člověka. Často je prováděno neuvědoměle, je subjektivní a součástí jakéhokoliv jednání a rozhodování.

Podle Koláře (2005, s. 10) *„je hodnocení vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení. Hodnocení má podobu srovnání dosaženého výsledku s naší představou.“*

Kolář (2005, s. 12) vymezuje hodnocení jako jeden z procesů uspokojování potřeb člověka, zejména potřeby být úspěšný, být oceněn, být zapojen do skupiny, a také potřeba seberealizace. Hodnocení je součástí každé výchovně vzdělávací činnosti. Dále je patrné, že hodnocení pro člověka má velký význam, proto je nezbytné umět hodnotit. Není to automatická dovednost, ve výchovně vzdělávacím procesu je zapotřebí vytvořit podmínky, které pomohou zapojit člověka do hodnotících aktivit, které následně umožní získat dovednosti a kritéria potřebná pro sebepoznání a sebehodnocení, ale i pro hodnocení jiných.

**Školní hodnocení** je nedílnou součástí ve výchovně-vzdělávací práci, kdy se hodnotí nejen výsledek, ale i celý proces, přičemž hodnotí vychovatel, ale i

vychovávaný. Dále školní hodnocení ovlivňuje činnosti učitele i žáků, osobní a sociální vývoj, usměrňuje a řídí učební činnosti, je nedílnou součástí každodenní školní praxe a patří k problematičtým otázkám jak mezi pedagogy, tak mezi rodiči i mezi žáky samotnými.

Slavík (1999, s. 23) školní hodnocení definuje jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“.

Podle Koláře (2005, s. 15) učitel pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá celou řadu prostředků a jeden z nich je právě hodnocení. Hodnocení žáků v sobě zahrnuje hodnocení jejich výkonů, činností, chování. Tato činnost prostupuje vyučování permanentně uvědoměle, ale i neuvědoměle.

Hodnocení má různé formy a jednou z nich je např. klasifikace. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Dále bychom si měli uvědomit, když žáky hodnotíme, postihujeme celou osobnost žáků.

### **2.3.2. Vliv školního hodnocení na osobnost žáka**

Hodnocení je nedílnou součástí každé výchovně vzdělávací práce. Má řadu funkcí, např. motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další. Přeceňování nebo nedocnění některé z funkcí se negativně odráží v psychice žáka a může nepříznivě ovlivnit jeho další práci.

Jak bylo řečeno, školní hodnocení má velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti, jelikož zasahuje oblast svědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, oblast aspirací, motivačních stránek, jeho postavení ve skupině, jeho perspektivu a možnosti prosadit se. Proto hodnocení pozitivní většinou motivuje a stimuluje žáka k učení, negativní hodnocení může žáka destabilizovat, demotivovat a dochází ke konfliktům (Kolář, 2005, s. 19).

Pozitivní hodnocení se projeví nárůstem aktivity žáka, opačné negativní hodnocení může aktivitu snižovat. Pokud se žákovi hodnocení vůbec nedostává, tak dochází k významnému zhoršení učební činnosti, jelikož ztrácí motivaci. Musíme si uvědomit, že hodnocení ve škole je založeno na mezilidském vztahu, který přináší klady i zápory. Právě proto je školní hodnocení záležitostí výchovy (Slavík, 1999, s. 140).

Podle Koláře (2005, s. 20) hodnocení postihuje žákovu osobnost tím, že uspokojuje některé potřeby, a to zejména: potřebu být úspěšný, potřebu výkonu, potřebu někam patřit atd.

Jak hodnocení působí na žáka, rozhoduje souběh několika faktorů. Podle Slavíka (1999, s. 142) jsou to dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické, tj. žákův psychický „terén“, na nějž hodnocení dopadá: temperament, citlivost vnímání a síla prožívání, celková odolnost, míra psychické stability, zdravotní stav, únava apod.

Podle Slavíka (1999, s. 142) je způsob hodnocení jako takového: typ hodnocení (např. formativní vs. sumativní), učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost, spravedlivost atd.), forma hodnocení (písemná, ústní, známky, slovní hodnocení). Konečně posledním faktorem je kontext hodnocení, tj. podmínky, zejména sociální, za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení atd.). Všechny faktory dohromady tvoří jednoduchý a pro výuku nesmírně závažný vzorec. Psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka. Pokud jsou složky v rovnici záporné, je žák v nepohodě. Naopak, každá vyšší kladná hodnota v rovnici může do určité míry kompenzovat jiné záporny. Je jasné, že míra pohody v konečném důsledku rozhoduje o úspěchu a efektivitě školní práce.

Vnější sociální hodnocení se rozvíjí jako důsledek psychické odolnosti, a tím pocitu vlastní hodnoty. Dítě si ověří svou hodnotu tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby. Nejhůře na dítě působí lhostejné a odtažené hodnocení. To neznamená, že dítě nemůžeme kritizovat. To můžeme, ale takovou formou, aby pochopilo, co udělalo špatně a že mu vlastně kritickým hodnocením jen chceme pomoci, aby našlo vhodnější cestu k řešení. Na tomto základě vnějšího hodnocení se dítě postupně naučí chápat své možnosti, rozpoznávat svá vlastní přání a rozhodnutí a hledat účinný způsob, jak formovat své chování (Slavík, 1999, s. 142).

Hodnocení a sebehodnocení má být cílem školní práce. Jedinec se musí naučit samo hodnotit svět kolem sebe i své vlastní chování, hlavně své možnosti, předpoklady a své meze. Toto hodnocení se má naučit na základě podstatnějších kritérií než jsou jeho vlastní zájmy. Člověk, který nedokáže správně odhadnout a posoudit své vlastní možnosti, je obvykle zklamáván ve svých očekáváních, a tím ztrácí sebedůvěru i sebeúctu. Příčinou negativního chování může být právě vlastní nedůvěra v sebe, nezvládnutý strach a úzkost.



### 2.3.3. Hodnocení žáka učitelem

Na osobnost žáka v období jeho dospívání působí řada vlivů, např. rodina, sourozenci, spolužáci, kamarádi, parta a škola. Tato práce záměrně zdůrazňuje vliv školního prostředí, které se odráží ve vlastním žákově nahlížení na svou vlastní osobnost, tedy na své sebehodnocení, které v důsledku působí na profesní volbu.

Ve škole se žák setkává s hodnocením ze strany učitele, na druhém stupni základní školy ze strany učitelů, které nemusí být shodné s hodnocením, které jedinec slyší doma. Proto může hodnocení svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit.

Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. Kvalita hodnocení je důležitá (Slavík, 1999, s. 44).

Učitelovo hodnocení je nástrojem pro informování vnější autority (rodičů, školy, do níž dítě chce postoupit). Informace jsou o úrovni výkonů žáka, ale především má sloužit samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole. Umět hodnotit nepotřebují jen učitelé, ale v nemenší míře i sami žáci. Vždyť hodnocení je v různých oborech lidské činnosti velmi závažnou dovedností, kterou se mají žáci ve škole naučit. Jinými slovy, hodnocení ve škole není jen prostředkem výuky, ale také důležitým cílem. Aby však učitelé dokázali naučit žáky s porozuměním hodnotit, potřebují oni sami hodnocení co nejlépe zvládat a porozumět (Slavík, 1999, s. 45).

Vztah mezi učitelem a žákem je významně ovlivněn hodnocením, jelikož učitel hodnocením vyjadřuje ocenění žákova výkonu, chování a jednání. Učitelovo hodnocení obsahuje určitý přístup k žákovi, jaký k němu zaujímá postoj, resp. v sobě odráží i pojetí žáka, očekávání učitele (sebesplňující předpověď), pojetí role učitele, dokonce také pojetí aktivit učitele (pojetí vyučování) a žáků ve škole (Kolář, 2005, s. 37).

Pro učitele je dítě jedním ze skupiny žáků a je tudíž zastupitelné, na rozdíl od rodičů, pro které je dítě jedinečné, nezastupitelné a je součástí jejich vlastní identity. U učitele je to jiné, nevytváří ke každému žákovi specifický citový vztah (ani to není zcela možné a účelné). Učitel vybaven pedagogickým vzděláním bývá v hodnocení žáků objektivnější, jelikož není emocionálně ovlivněn. V jeho postojích je zastoupena více rozumová složka a vycházejí více ze zkušeností (Vágnerová, 1997, s. 68).

Určité nebezpečí spatřujeme ve zkreslení pohledu na žáka, jelikož ho učitel zná jen v situacích určitého stereotypu. Proto v postoji učitele budou prvky selektivní

zaměřenosti na určité projevy žáka. Nakonec může být hodnocení žáka učitelem jednostranné, jelikož opomíjí individualitu a další osobnostní rysy.

Sociální percepce a hodnocení závisí na profesní zkušenosti i osobních vlastnostech učitele, které předurčují, čeho si bude všímat na prvním místě, co upoutá jeho pozornost. Způsob hodnocení žákových projevů závisí na míře shody očekávání učitele s reálnými projevy žáků. Každý učitel si postupně vytvoří systém posuzování, který mívá stereotypní charakter a projevuje se v něm tendence hodnotit žáky podle předem daných schémat. Může jít o tendenci přičítat dětem určité vlastnosti podle pohlaví, sociální příslušnosti, rodiny i zdravotního znevýhodnění. Učitelé mají tendenci interpretovat projevy žáků co nejjednoznačnějším způsobem. Sklon vysvětlovat jakékoli jednání daným způsobem, je označováno jako *kauzální atribuce*. Hlavní nedostatek je tom, že si toto skreslení učitelé neuvědomují. Mnohdy nejsou schopni či ochotni připustit, že jde často o subjektivní názor a stojí si za ním. Hodnocení učitele a jeho postoj ke konkrétnímu žákovi postupně nabývá určité podoby, která se jen těžko mění. Jde o proces označován jako *labelig*, tj. značkování žáků (Vágnerová, 2005, s. 17-19).

Učitel posuzuje žáka z hlediska požadavků školy a míry jeho adaptace na danou situaci. Postoj učitele k jednotlivým žákům zahrnuje podle Vágnerové (2005, s. 19) „*rozumovou i citovou složku: projevuje se mírou sympatie a specifickým způsobem aktuálního hodnocení, ale i očekáváním budoucích projevů*“.

Otázkou zůstává: Jak zajistit objektivitu hodnocení, když do hodnocení vstupují nejen vlastnosti a kvality hodnoceného žáka, ale osobnostní kvality hodnotitele, a také vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem? Jelikož téma školní hodnocení je velice složité a obsáhlé, nebudeme tuto problematiku dále rozvádět, abychom se neoddálili od tématu naší práce.

#### **2.3.4. Dopad hodnocení na sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy**

Existenci vlivu hodnocení na rozvoj žáka nelze zpochybňovat. Hodnocení ve škole má dost vyhraněný a dlouhodobý charakter a z toho důvodu je patrné, že bude ovlivňovat rozvoj určitých stránek osobnosti žáka daleko významněji a trvaleji, než jsou ochotni si někteří učitelé připustit (Šikulová, 2003, s. 95).

V důsledku selhání ve škole, pod vlivem hodnocení učitelem, ale někdy i více pod vlivem spolužáků, žák pociťuje pokles sebehodnocení. Podle Průchy (1997, s. 136)

pesimistický pohled na sebe, silně podkopává žákovu motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky.

Podpora pozitivního sebehodnocení, která má zvyšovat žákovu sebedůvěru a snížit úzkost z vnějšího hodnocení, spočívá ve vytváření sociálního prostředí, které podle Slavíka (1999, s. 144) je charakterizované těmito znaky:

1. *Okolí má dítě rádo „takové, jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem.*
2. *Dítě se učí správně a střízlivě interpretovat názory druhých lidí, proto učte žáky rozumět hodnocení.*
3. *Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký je a jaký by chtěl být.*

Slavík (1999, s. 144) uvádí, že co člověk od sebe očekává a jak sám sebe hodnotí, rozhodují nároky, které vůči němu uplatňovala jeho matka, později otec a další autority, s nimiž se v životě setkává. Dítě si postupně vytváří zkušenosti, jak souvisejí nároky s hodnocením (odměňováním nebo tresty).

Při výrazně vyšších nárocích a příliš přísném hodnocení dítě přejímá aspirace, které nemůže při nejlepší vůli uspokojit, a tak je vystavováno opakovaným zklamáním. Při slabém hodnocení vzniká opačný problém, kdy sebehodnotící systém se vyvíjí nedostatečně a tím se brzdí rozvoj výkonových potřeb, dítě je tedy relativně lhostejné k úrovni svého výkonu. Z tohoto důvodu je patrné, že se neobejdeme bez kritického hodnocení, ale snažíme se žáky vést, aby sami uměli zacházet s oběma póly hodnocení (Slavík, 1999, s. 144).

#### **2.4. Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení**

Organizace práce s žáky, kteří trpí specifickou vývojovou poruchou učení je složitější. Pedagog si musí na tyto žáky ponechat více času. Jednotlivé pracovní úkony pomaleji rozebrat, každou jednotlivou operaci při vytváření dílčích úkolů několikrát zopakovat atd. Mnohdy je potřeba velké trpělivosti a individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

Obecně u hodnocení si musíme uvědomit, že významně ovlivňuje motivaci žáka k učení, působí na jeho sebeúctu, sebehodnocení a sebevědomí. Dále ovlivňuje vztahy v sociálním prostředí a může silně poznamenat budoucí pracovní nebo studijní kariéru každého žáka.

Velkou hrozbou v motivaci je takzvaný bludný kruh neúspěchu, kdy žák zažije neúspěch díky specifickým poruchám učení, kdy je negativně hodnocen, následuje oslabení motivace a sebedůvěry, z čehož plyne další špatný výkon a ještě horší hodnocení atd. To vše vedlo ke zvýšené pozornosti ze strany pedagogů i legislativních orgánů a začalo se pracovat na individuálním hodnocení těchto žáků (Slavík, 1999, s. 147).

Je nutné mít na paměti, že nezdaty ve škole mohou přinést pro jedince se SPU nálepku „lenoch, lajdák či hlupák“, které mohou vážně narušit jeho sebehodnocení. Tím vznikají sekundární potíže, které jsou důsledkem SPU a vedou jedince k potřebě dosáhnout alespoň nějaké identity, nějakého ocenění, uznání, i když navenek společensky neakceptovatelného (např. ve formách poruch v chování: vandalismus, šikana).

Jedinec, který je delší dobu nepříznivě hodnocen (žák se specifickými poruchami učení), se musí s touto skutečností nějak vyrovnat. Důsledkem může být změna postoje ke škole, k pedagogům, k hodnotám, ale i sám k sobě. Tím jsou stimulovány méně účelné obranné reakce. Formy obranných reakcí jsou agrese nebo únik. Obě tyto formy přinášejí problémy v pojetí žáka (Vágnerová, 2005, s. 19).

Specifická porucha učení může žáka sociálně stigmatizovat. Jak jsme již zmínili, žák se může jevit jako lenivý, hloupý a neschopný pracovat. Tyto děti často nezvládají požadavky školy v požadované kvalitě a množství, i když se snaží a jejich rodiče je denně nutí k nápravným cvičením. Často jsou hůře hodnoceni a své nedostatky si plně uvědomují. Opakované neúspěchy snižují motivaci k učení, dítě samo sobě nevěří, že by se mohlo zlepšit.

Proto, jak jsme již zmiňovali v první kapitole, je velice důležitá informovanost učitele o SPU, aby se učitel stal citlivým pedagogem. Znalost problematiky přispívá k porozumění situace a k vytvoření adekvátního očekávání dalšího rozvoje žáka. Kromě znalostí je důležité, aby si učitel vytvořil správný vztah k takovým dětem, kde nebude promítat soucit, nebo nechut' s nimi trpělivěji a dlouhodoběji pracovat. Učitel by neměl problémy s poruchami na bázi SPU bagatelizovat, přehlížet nebo naopak takového žáka zvýhodňovat či ochraňovat. Pro učitele je důležité si uvědomit, jakou zátěž pro dítě představuje specifická porucha učení a jaké úsilí musí vynakládat i na dosažení minimálního zlepšení.

### **Legislativní rámec**

Nejnovějšími dokumenty, které se týkají i žáků se specifickými poruchami učení, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je **školský zákon 561/ 2004 Sb.**, Vyhláška MŠMT č. **73/2005 Sb.**, jak již bylo popsáno v kapitole 1.2.2. Současná legislativa.

Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou (<http://www.skolskezakony.cz>, 27. 9. 2008).

**Hodnocení žáků s poruchami učení** může velmi významně ovlivnit jejich další vývoj. Toho si byli vědomi již průkopníci péče o tyto děti na počátku sedmdesátých let 20. století, když vypracovali systém *slovního hodnocení* (popsali jsme ho v podkapitole 1.2.4. Žák se SPU na druhém stupni základní školy).

Hodnocení u žáků se SPU by mělo být především objektivní a spravedlivé. Proto by všichni učitelé měli absolvovat školení v pedagogicko-psychologické poradně. Zde by se naučili jak postupovat při hodnocení žáků s vývojovou poruchou učení a jednáním s takto postiženými žáky.

Současná doporučení hodnocení a klasifikace je věnován článek 5 metodického pokynu č.j. 13 711/2001-24, kde je dána přednost širšímu slovnímu hodnocení. Doporučuje se taktně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka.

Na tomto místě je třeba zmínit, že na speciální Základní škole Integrál, kde se žáci se SPU z 8. a 9. třídy stali naším výzkumným souborem, slovní hodnocení na druhém stupni neuvžívají, ani speciální metody, které žáci užívali na prvním stupni. Avšak je zajištěn snížený počet žáků ve třídě, žákům umožňují pracovat pomalejším pracovním tempem, délka vyučovací hodiny je 40 minut apod.

Slovní hodnocení jsme již popsali v kapitole 1. 2. 4. Žák se SPU na druhém stupni ZŠ, přesto je žádoucí zmínit, že neexistuje přesné znění jednotlivých stupňů slovního hodnocení. Slovní hodnocení zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka. Může se tedy výrazně lišit od hodnocení ostatních žáků ve třídě. Formulace slovního hodnocení není vhodné převádět na běžné klasifikační stupně, protože těmto stupňům neodpovídá. Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Rodiče však s touto formou hodnocení musí souhlasit.

Číselnou klasifikaci, ve které jsou respektovány speciální potřeby, lze doporučit u žáků, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků (Zelinková, 2003, s. 217).

### **2.4.1. Sebehodnocení žáka se specifickými poruchami učení**

Názor na vlastní schopnosti se vytváří v již v předškolním věku, ale to v tomto období nebývá poruchami učení narušen, jelikož v mateřské škole se SPU nemusí ještě vůbec objevit.

Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u jedince kolem desátého roku života. U staršího jedince je proto obtížné změnit jeho narušené sebehodnocení. Proto je nutné, aby okolí bylo dobře informováno o poruchách na bázi SPU. Učitelé by měli nejprve porozumět obtížím, které poruchy způsobují, a teprve posléze vytvářet postupy k práci s těmito jedinci (Michalová, 2004, s. 10).

#### **Emoční složka sebehodnocení**

Jak jsme již vymezili, sebehodnocení má kognitivní, emoční a konativní složku. Emoční složku si můžeme vyložit u dítěte se SPU tak, že o svých problémech spojených s SPU uvažuje, jak tyto poruchy prožívá, jak se při obtížných činnostech cítí apod.

Postupně se formuje u žáků osobní kauzální atribuce, pomocí které si vysvětlí příčinu zdaru či nezdaru ve škole. Kauzální atribuce může zapříčinit, že žáci se SPU nebudou ve škole úspěšní, ale jinak se v ní budou cítit dobře, jelikož budou znát příčinu neúspěchu vlivem SPU a ne, že jsou hloupí (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 48).

V naší výzkumné části se budeme snažit zjistit, jak žák se SPU hodnotí své výkony ve škole, své emoční prožívání ve škole a komplexně svou spokojenost v životě.

#### **Problémy se sebehodnocením na druhém stupni základní školy**

Důležitou informací ovlivňující sebepojetí jsou znalosti o konkrétních výsledcích spolužáků, s nimiž se školák srovnává. Výsledek takového srovnání ho nějakým způsobem charakterizuje, vymezuje jeho pozici ve skupině. Z toho je patrné, že sebehodnocení žáka se SPU se může rozvíjet odlišným způsobem ve speciální a běžné třídě (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 43-44).

Jak dále zjistíte, tak náš výzkumný soubor obsahoval žáky se SPU, kteří plní povinnou školní docházku v Základní škole Integrál. Tato škola je soukromá a navštěvují ji žáci se SPU. Pedagogický sbor je tvořen speciálními pedagogy, kteří umí pracovat s těmito žáky, postupují podle speciálních metod a snaží se napravovat

poruchy žáků, aby je co nejméně limitovala v budoucím životě. Dále žáci se SPU se v školní třídě srovnávají se spolužáky, kteří mají také diagnostikovanou poruchu na bázi SPU a často jsou rodiči přeřazeni do této školy až po dlouhodobém nezdaru na základní škole klasického typu. Pro pedagogy přináší později vřazení žáci další komplikace, ve formě emočně poznamenaného jedince, který těžko hledá další motivaci do školní práce. Z vývojové psychologie víme, že v době dospívání je jedinec emočně labilnější, méně sebejistý a zranitelný, proto se tyto zkušenosti mohou stát závažnou překážkou.

Na druhém stupni základní školy by žák se SPU měl volit účinný způsob osvojování učiva, který nebude limitován specifickou poruchou. Pokud tomu tak není, mohou narůstat problémy z nežádoucích obranných reakcí (např. negativismus, uzavřenost do sebe). Negativní zkušenosti a školní neúspěšnost mohou vést k odmítnutí jakéhokoli dalšího vzdělávání.

V Základní škole Integrál s těmito faktory, které negativně působí na sebehodnocení, pracují. Snaží se, aby žák se SPU byl neustále motivován do další práce. Školní pedagogové vědí, jak žákovi pomoci, i když naprosto odstranit tyto potíže nedokáží. Jak jsme již zmínili, do této školy často přicházejí žáci se SPU, kteří byli integrováni do běžné základní školy, ale po častých nezdarech a problémech rodiče nakonec vyhledají tuto školu, jako poslední záchranu.

Často se stává, že se integrují žáci se SPU do běžné základní školy, přizpůsobí se jim vzdělávací proces úlevami plynoucí ze zákona, ale i přesto nezapadnou do kolektivu spolužáků bez těchto poruch. Proto na základě obranných reakcí se mohou začít projevat agresivně nebo apaticky, což narušuje afektivní složku osobnosti a je potřeba takového žáka opět nasycit pozitivní energií, která v něm vyburcuje opět chuť do práce a učení. I s takovými žáky musí speciální škola umět pracovat a snažit se jim pomoci zvýšit sebevědomí a zbavit je letargie.

**Závěrem kapitoly** je nutné zdůraznit, že žák s těžší formou SPU asi nebude do školy chodit rád, pokud nezačne věřit svým vlastním možnostem a nebude obklopen lidmi, kteří mu umožní zažít pocit úspěchu a sounáležitosti. Odtud priorita pozitivního hodnocení. Žák se SPU potřebuje podporu, jelikož neúspěchy vedou ke snížení sebehodnocení a naopak. Dále si může žák se SPU vypěstovat zkreslený pohled na svět, kdy očekává jen negativní zkušenosti, a tím je minimálně motivovaný. Je nezbytné předcházet problémům, kdy se dítě SPU v důsledku svého selhání začne obávat, že se mu nic nebude dařit. Proto mu dopřáváme pochvaly i za minimální zlepšení.

### 3. PROFESNÍ VOLBA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

V této kapitole se zaměříme na životní etapu žáka se SPU na druhém stupni základní školy, konkrétně na žáky 8. a 9 tříd, kteří stojí před nelehkým životním úkolem, kdy se rozhodují o své budoucí profesní přípravě na střední škole.

#### **3.1. Teoretická východiska profesní volby**

Ukončení povinné školní docházky je pro dospívajícího žáka velmi důležitým sociálním mezníkem, který souvisí s nutností diferenciací dalšího profesního směřování (Vágnerová, 2005, s. 323).

První rok na druhém stupni základní školy žák o svém budoucím povolání sní stále jen na bázi fantazijních představ, které se neváží na vlastní schopnosti a požadavky práce. Výběr povolání je tedy zatím na bázi přání a tužeb. Kolem jedenáctého roku života si žák začíná srovnávat svá přání se svými schopnostmi, školním prospěchem, školními výsledky a podmínkami pro přijetí na vybranou školu nebo i pracovní činnosti. Stále častěji si dítě v tomto období všímá osob vykonávajících určitou pracovní činnost a staví si je jako vzor své budoucí profesní volby (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V podstatě jde při volbě povolání vždy o dva navzájem spolu související aspekty (Langmeier, Krejčířová, 1998):

- 1) **Z hlediska jedince:** aby si vybral takové povolání, ve kterém bude schopen dostatečně využít své schopnosti, dovednosti, své osobní hodnoty a zájmy.
- 2) **Z hlediska společnosti:** aby byl získán pracovník, který by přispíval k plnění společenských potřeb a cílů.

Cílem dobré volby povolání by mělo být sladění individuálních a společenských zájmů.

Díky užívání rozdílné terminologie, pro tuto práci chápeme „**profesní orientaci**“, jako začátek hledání a poznávání světa práce, na základě tohoto se dojde k „**profesní volbě**“. *Profesní volba* v sobě obsahuje systém činností sloužící k podpoře žáků, studentů při jejich rozhodování o další profesní a vzdělávací orientaci. Tato rozhodování je třeba vnímat jako součást celoživotního procesu, který se týká jak sféry vzdělávání, tak sféry pracovního uplatnění. Pojem „*profesní volba*“ v sobě zahrnuje



aspekty předprofesní a profesní přípravy v různých typech a stupních školského systému. Pojem „profesní volba“ v sobě zahrnuje předprofesní a profesní přípravu, resp. adekvátní způsob přípravy na konkrétní povolání. „**Volba povolání**“ je konečný cíl, ke kterému jedinec směřuje po celou dobu předprofesní a profesní přípravy.

V širším slova smyslu chápe Pipeková (2004, s. 15) pojem „**kariérové poradenství**“, které obsahuje složku vzdělávací a složku profesní. Předpokladem je spolupráce resortů školství a resortu práce a sociálních věcí.

### **3.1.1. Systém výchovného poradenství na školách a školských poradenských zařízeních**

Poradenský systém na školách a školských poradenských zařízeních je řešen v rámci resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Systém pedagogicko-psychologického poradenství představuje v České republice propracovanou síť poradenských služeb určených dětem, mládeži a jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. Cílem je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků. Také se snaží zjišťovat řešení při obtížích psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu. Dále zajišťují prevenci sociálně patologických jevů, pomoc při profesní orientaci a profesní volbě. Zahrnuje tedy tyto činnosti, které jsou diagnostické, intervenční, konzultační a informační.

Současné trendy v oblasti kariérového poradenství vedly ke zřízení integrovaného systému, ve kterém ve škole působí poradenští pracovníci a to, výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, školní metodik prevence. Další zařízení v resortu školství, která se zabývají poradenskou činností jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC), střediska výchovné péče (SVP) a v resortu ministerstva práce a sociálních věcí jsou to informační a poradenská střediska (IPS).

Dokument týkající se poradenského systému v České republice je *Vyhláška č. 72/2005 Sb.*, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška definuje poskytování poradenských služeb, jejich obsah a způsoby dokumentace.

*Poradenské subjekty podle vyhlášky č.72/2005 Sb.*

**1) Školská poradenská zařízení**

- a) *Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)* je ve všech větších městech a poskytuje mimo jiné i profesní poradenství, které vychází z pedagogicko-psychologické diagnostiky schopností, osobnostních charakteristik, zájmů i dalších individuálních předpokladů.
- b) *Speciálně pedagogické centrum (SPC)* se zaměřuje na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, případně na kombinace vad, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno.
- c) *Středisko výchovné péče (SVP)* poskytuje služby profesního poradenství jako součást preventivně výchovné péče o děti a mládež s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji.
- d) *Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR)* metodicky podporuje poradenské služby ve školství. Zajišťuje vzdělávání zaměřené na problematiku poskytování poradenských služeb.

**2) Pedagogickým pracovníkům** vykonávajícím pedagogicko-psychologickou činnost ve školách a školských poradenských zařízeních je poskytována odborná podpora za účelem zvýšení kvality poradenských služeb.

Podle *Vyhlášky č.72/2005 Sb.*, jsou ve škole zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na:

- a) **prevenci školní neúspěšnosti,**
- b) **primární prevenci sociálně patologických jevů,**
- c) **kariérové poradenství** integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k volbě vhodné vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- d) **odbornou podporu při integraci** a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- e) **péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,**
- f) **průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem** a vytváření předpokladů pro jeho snižování a
- g) **metodickou podporu učitelům** při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

Na škole zabezpečuje poskytování poradenských služeb pro profesní volbu zpravidla *výchovný poradce, školní psycholog*.

### **Výchovný poradce**

Výchovný poradce plní v návaznosti na činnost třídního učitele úkoly pedagogického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a profesní orientace. Také spolupracuje s ostatními učiteli a s rodiči žáků. Výchovný poradce by měl poskytovat metodickou pomoc žákům, rodičům i učitelům při volbě dalšího vzdělávání. Dále by ho měl zajímat prospěch, zájmy a chování žáka. Měl by si také všimnout nápadného neprospěchu a hledat příčiny. Poradci by měli znát nejdůležitější profese, dokázat je podrobně popsat a zajistit i exkurzi přímo na pracovišti, aby žák měl nezkreslenou představu o dané profesi. Měli by být obeznámeni se základní psychologickou problematikou psychologie práce. Výchovný poradce by měl vést základní skupinová šetření k volbě povolání, administraci, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analyzovat preference v oblasti volby povolání žáků. Ve spolupráci s třídním učitelem by měl poradce provádět individuální šetření a předávat informace zákonným zástupcům o předpokladech žáků.

Dále by měl výchovný poradce spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče, zajišťovat skupinové návštěvy žákům v informačních poradenských střediscích úřadů práce a poskytovat nejnovější informace v profesní volbě žákům (<http://www.msmt.cz>, 30.9.2008).

### **Školní psycholog**

Tento poradenský subjekt na škole, také pomáhá žákům s výběrem profesní volby. Školní psycholog má k dispozici psychologická vyšetření, která mají velkou váhu, mohou ukázat nejen rodičům, ale i žákům samotným určitou cestu výběru střední školy. Tato vyšetření ovšem nesmí být použita samostatně, ale ve spolupráci s pedagogem, který žáka dobře zná, denně ho pozoruje, všimá si jeho zájmů, výkonů ve škole a celkové osobnosti.

Informace, které poradenský pracovník získá pozorováním, rozhovorem, analýzou anamnestických dat či pomocí různých testových metod, je třeba zpracovat a komplexně interpretovat. Výsledkem může být analýza profilu, která spočívá v interpretaci individuálně specifických výsledků. Tento profil lze porovnat s různými standardizovanými profily, typickými, např. pro určitou profesi. Tak lze vytvořit konkrétní, specificky zaměřenou charakteristiku žáka, která se stává základem

profesního doporučení zahrnujícího jak vhodné profese, tak upozornění na kontraindikované varianty. Je dobré nabídnout více variant, aby bylo z čeho vybírat. Důraz se klade na informaci, že se jedná pouze o doporučení, protože definitivní rozhodnutí musí učinit sám jedinec.

Obecněji můžeme formulovat, že hlavním úkolem poradenství ve školství je optimalizovat síť poradenských zařízení, zajistit jejich funkční propojení mezi sebou, jejich návaznost na práci učitelů a výchovných poradců na školách a současně podpořit jejich působnost zavedením uceleného systému vzdělávání a profesního rozvoje (Pipeková, 2004, s. 16).

Jde o to, aby se tento systém stal logickým a ekonomicky efektivním, ale současně i variabilním a otevřeným.

### **3.1.2. Předběžný profesní zájem**

Obecně úkolem profesního poradenství je doporučení vhodné a všestranně vyhovující profesní dráhy či profese. Tato doporučení musí počítat jak s požadavky studia, resp. přípravy na danou profesi, tak s nároky na výkon tohoto povolání, tj. musí uvážit předpoklady jedince k dlouhodobému výkonu této profese v praxi.

Volba určité varianty další profesní přípravy, vyplývá ze dvou různých motivačních tendencí (Vágnerová, 2001, s. 36).

- *Z emocionálních potřeb, ze zájmů a přání, tj. z toho, co by člověk chtěl, kdyby nebyl ničím omezován.*
- *Z racionální úvahy o svých možnostech a omezeních, tj. z akceptace takové varianty, k níž má přijatelné předpoklady a která je pro něho dosažitelná.*

Často se u žáků na druhém stupni setkáváme s nejasnými představami a informacemi o budoucím povolání. Nejistota těchto dětí při volbě povolání se totiž zvyšuje tím, že se rozhodnutí musí realizovat v době, kdy nejsou příliš zájmově vyhranění, kdy není dokončen vývoj jejich schopností, tím méně vývoj charakterových vlastností. Což vede k tomu, že svou orientaci i svá rozhodnutí často mění (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 98).

Z těchto vývojových změn a nedokonalostí vyplývá, že poradenské subjekty (výchovný poradce, školní psycholog) by měly žáky dobře znát a individuálně k nim

přístupovat. Dále úzce spolupracovat s rodiči, pak na základě zhodnocení všech faktorů spolu všichni dohromady rozhodnout o výběru střední školy.

Předběžná volba dospívajících lidí není vždy adekvátní a realistická. Může být maximalistickým a nedostupným extrémem, ale také tak minimalistickou volbou na jistotu či pohodlí, jejímž základním motivem je potřeba vyhnout se problémům. Poradenský odborník by měl rodičům i žákovi samotnému poskytnout takové informace, které žákovi umožní přizpůsobit profesní volbu svým reálným schopnostem a předpokladům (Svoboda a kol., 2001, s. 679).

### 3.1.3. Východiska profesní volby

*Hlavní východiska profesní volby pro žáky:*

- Znalosti a informace o různých profesích, šance absolventa na pracovním trhu, nároky na profesi.
- Vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony v různých oblastech a jejich hodnocení, osobnostní předpoklady, studijní předpoklady a zdravotní stav.
- Zhodnocení, jaký typ školy mne bude zajímat: soukromá nebo státní.
- Sebehodnocení, tj. představa o sobě samém, o svých předpokladech, schopnostech, vlastnostech a motivaci.
- Šance na přijetí, kvalita výuky, sociální klima střední školy, dostupnost školy, nabídka v daném regionu.
- Doporučení školy na základě znalosti žáka a výsledků testů (Vágnerová, 2001, s. 125).

Tato východiska jsou základní informací před výběrem střední školy. Každý žák by s nimi měl být seznámen a měl by umět s nimi prakticky zacházet, např. si psát seznamy škol, kde si u každé vymezí kladné a záporné stránky studia ve vybrané škole. Na základě tohoto rozboru se žák může objektivněji rozhodnout, kam bude svou profesní dráhu dále směřovat.

Podle Svobody (2001, s. 679) je úkolem profesního poradenství doporučení vhodné a všestranně vyhovující profese, přičemž se vychází z těchto východisek:

1. **Znalosti a informace o různých povoláních.** Podle Svobody a kol. (2001, 679) „většina žáků posledních ročníků základní školy nemá o všech profesích dostatek adekvátních informací. Jejich představy jsou nepřesné, ovlivněny médii. Motivace k určité volbě je v tomto věku ovlivňována jinými potřebami než v dospělosti,

*např. větším důrazem na sociální atraktivnost určité profese, přijatelností studia tohoto oboru (např. obor bez matematiky) či společenskou volbou s kamarády (společně jdou na stejnou školu). Praktické výhody či nevýhody určité profese v tomto věku nejsou důležité“.*

2. **Individuální psychologické vyšetření**, zaměřené na volbu povolání, by mělo začínat úvodním rozhovorem s žákem (i s jeho rodiči). Dospívající v tomto rozhovoru má důležitou roli. Získávají se základní informace o preferencích a přáních dospívajícího. Dále se pokračuje vyplňováním různých testů, dotazníků zájmů a profesních dispozic.

3. **Rozhovor s rodiči** přináší řadu důležitých informací o představách, jak by měla vypadat studijní kariéra jejich dítěte, jak hodnotí výsledky ve škole a možnosti svého dítěte. K tomu je možné použít různé posuzovací škály a dotazníky. Očekávání rodiny velice ovlivňuje rozhodování samotného žáka.

4. **Školní prospěch** je dalším kritériem profesní volby, které je dáno diferenciací pomocí známek. Avšak nesmíme zapomínat, že školní prospěch může dávat klamné představy o schopnostech žáka. Naopak studijní prospěch dává informaci o svědomitosti, pracovitosti, systematickosti či konformitě žáka. V době dospívání dochází k změnám v hodnotovém systému dospívajícího (hodnota vzdělanosti). Dospívající procházejí častým negativismem v souvislosti s dospělými, což přináší výkyvy výkonů ve škole. Pro profesní volbu je důležitý pohled na žáka v průběhu pěti let, aby byl náhled objektivnější. Školní prospěch je třeba porovnat s výsledky dalších testů (intelligenčních, dovedností). Pokud má žák podstatně horší známky, než jsou jeho předpoklady, je zřejmé, že své schopnosti nedovede užívat, resp. nemělo příležitost je rozvíjet.

5. **Doporučení školy vychází ze školního prospěchu**, stability či výkyvů ve výkonnosti, postojů ke školní práci a z chování žáka.

Tato východiska pro poradenské subjekty počítají s požadavky studia, resp. přípravy na danou profesi, tak s nároky na výkon tohoto povolání. Před samotným rozhodováním se musí uvážit předpoklady žáka k dlouhodobému výkonu této profese v praxi. Poradenský psycholog provádí vyšetření, na jehož základě může správnost, resp. přijatelnost volby potvrdit. Pokud se ukáže jako nevhodná, pak je schopen doporučit jinou variantu, která by byla vhodnější. K takovému vyšetření je třeba použít adekvátní metody, které mohou poskytnout co nejvíce potřebných informací. Jde i o

volbu vhodného způsobu jejich administrace. V profesním poradenství bývá obvykle kombinováno vyšetření skupinové a individuální (Svoboda a kol., 2001, s. 679).

### **3.2. Profesní volba žáků se specifickými poruchami učení**

Projevy specifických poruch učení zpravidla v dospělosti přetrvávají, proto je důležité profesní volbu dobře promyslet a neunáhlit. Je důležité, aby tito jedinci nepřecenili nebo nepodcenili omezení, která tato porucha přináší.

Při profesní volbě u žáků se SPU záleží na stupni jejich poruchy, stupni kompenzace poruchy, možnosti nápravy, na studijní motivaci, rodinném zázemí apod.

Specifické poruchy učení jsou závažný problém i na druhém stupni základní školy a jsou jedním z faktorů, které negativně ovlivňují výsledky žáků v učení, jak jsme uvedli (viz Kapitola 1). Tyto faktory se mohou promítnout do profesní volby, proto by systematická práce a péče s těmito žáky neměla s příchodem na druhý stupeň ustávat, alespoň v domácí přípravě.

Žáci s lehčím stupněm SPU jsou plně integrováni do běžných základních škol, je tedy potřeba, aby výchovní poradci a třídní učitelé byli seznámeni s problematikou těchto žáků i v oblasti profesního poradenství. Stává se, že integrování žáci se SPU do běžných základních škol, přes zákonné úlevy a pomocné metody práce stejně neprospívají. V těchto případech často rodiče své děti přesunou do speciální třídy či speciální školy pro tyto žáky. Tak s nimi pracují stejní poradenští pracovníci, ale vyškoleni v problematice SPU a pracují na sníženém sebehodnocení a motivaci k práci, aby tento nezdár žáka neovlivnil i v budoucí profesní volbě. Konkrétně speciální Základní škola Integrál v Praze má s tímto fenoménem své zkušenosti. Často napravují u žáků se SPU narušené sebehodnocení po nezdaru na běžné základní škole. Tím se snaží zabránit, aby vycházející žák se podcenil a vybral méně náročnou školu, aby znovu nezažil neúspěch.

Jak jsme již popsali, v období dospívání u žáků se SPU profesní volba nemá zcela vyhraněný charakter. Součástí identity se stává preferovaná aktivita a to tak, že pubescent se definuje tím, co ho baví. Dospívající odmítá definitivní, a tím omezující sebevymezení, jelikož ještě toho není vývojově schopen. Podle Vágnerové (1997, s. 52) pubescent přesně ví, jaké povolání vykonávat nechce, ale čím, vlastně chce být, to neví. Zde se také projeví, vztah k rodině, zda chce být pokrývač jako táta, tedy má rodiče modelem pro profesní složky identity či nikoliv.

### **3.2.1. Profesní volbu ovlivňuje**

Profesní volbu ovlivňuje množství různých faktorů: individuálně typická struktura zájmů, zdravotní stav, míra sebehodnocení, preference modelu rodičovské profese, resp. akceptace požadavků rodičů, školní prospěch, výsledky psychologického vyšetření, tj. individuálně typická struktura schopností a předpokladů k určitému typu studia, i pravděpodobnosti přijetí na určitý typ školy a možnosti pracovního uplatnění v dané profesi (Langer, 2001, s. 98).

#### ***3.2.1.1. Vliv specifické poruchy učení na profesní volbu***

Někteří žáci se SPU po ukončení základní školy, nemají už další motivaci k tomu, aby zažívali donekonečna problémy vyskytující se převážně ve škole, a proto volí snadnější střední školy a obory. Pro tyto žáky se SPU je velmi důležité, aby měli pevné rodinné zázemí, byli sami dostatečně motivováni k překonávání překážek, které zapříčiňuje jejich porucha.

Vágnerová (2005, s. 94) uvádí, že negativní zkušenosti s učením může dospívajícího žáka ovlivnit, v krajním případě až k odmítnutí jakéhokoliv dalšího vzdělání či k odchodu ze školy.

V souhrnu je třeba vycházet, že žák se SPU má nedostatky ve čtení, psaní či v matematice, které se nejmarkantněji projevují ve školním prostředí a proto někteří vycházející žáci se SPU při výběru střední školy dávají přednost méně náročným oborům. Proto při výběru střední školy se u žáků se SPU zjišťuje komplexní diagnóza, do jaké míry je porucha kompenzována či napravena apod., aby výběr střední školy pro žáka byl optimální.

#### ***3.2.1.2. Vliv rodiny***

Profesní orientace a následný střední školy není izolovaným procesem, ale probíhá v rodinném, školním, sociálním národním i globálním systému. I když role rodiny je nezastupitelná a zásadní, zmíníme se o ní jen okrajově, jelikož se tato diplomová práce snaží hlouběji proniknout do vlivu školy na profesní volbu žáků se SPU na druhém stupni základní školy.

Pro volbu budoucího povolání je důležitý vliv prostředí, a to zvláště vliv rodiny. Často dospívající chtějí pokračovat v oboru svých rodičů, jelikož jsou tak rodinou směřováni. Očekávání rodičů se vytváří již před nástupem do školy a vyplývá z hodnot,



keré rodina uznává. Ve vztahu k profesi se projeví i eventuální identifikace s rodinou, pokud jsou rodiče pro pubescenta jako model při volbě povolání akceptabilní (Vágnerová, 1997, s. 52).

Jak jsme se již zmínili, dospívající žáci nejsou ještě vyhraněni z hlediska zájmů a životního zaměření. Jejich představy o tom, čím by mohli být, jsou v některých případech idealistické a nereálné. Proto je důležité u žáků v 8. a 9. tříd zjišťovat předpoklady pro různá povolání a společně s rodiči vybrat tu nejvhodnější střední školu.

Vliv rodiny na profesní vývoj žáka na druhém stupni základní školy, kdy zvažuje výběr střední školy, je značný. V této době jsou to právě rodiče, kteří podníí dítě k výběru střední školy. Proto je důležitá komunikace rodiče se školou, aby si dítě nakonec vybralo variantu, která nejlépe odpovídá jeho schopnostem, dovednostem a zájmům.

Jak jsme uvedli, postoj rodičů ovlivňuje žáka ke škole, i k výběru další vzdělávací instituce.

### **3.2.1.3. Vliv základní školy**

Z vývojového hlediska se role žáka na druhém stupni základní školy diferencují ve vztahu k předpokládanému profesnímu začlenění. Žáci se postupně rozdělují na budoucí studenty a učně. Jejich motivace a vztah k učení je ovlivněn anticipací budoucí role. Tuto diferenciaci podporují i učitelé odlišným přístupem a náročností k žákům (Vágnerová, 1997, s. 49).

Na základní škole, resp. na druhém stupni, by pomoc při utváření profesní preference neměla probíhat jednorázově, nýbrž systematicky. Měla by obsahovat taktní vedení ze strany poradních subjektů k postupnému ujasňování vlastních předpokladů i pracovních nároků. Bez této pomoci zůstává řešení profesní volby velmi nahodilé, motivováno spíše jen dětskými zážitky a ovlivněno vztahem k rodičům.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje v souladu s příslušnými ustanoveními Školského zákona č. 561/2004 a Vyhlášky č. 72/2005 Sb., (více viz Kapitola 3.1.3. Systém výchovného poradenství). Jak bylo sděleno, podle této vyhlášky jsou na každé základní škole jmenováni poradenští pracovníci, kteří mají mimo jiné pomáhat vycházejícím žákům v profesní volbě (výchovný poradce, školní psycholog).

Dále pro žáky 8. a 9. tříd je zaveden předmět „*Člověk a svět práce*“ (někdy se setkáme s názvem „*volba povolání*“), který v těchto ročnících je zaměřen výhradně na profesní preferenci a následnou profesní volbu.

Do vlivu základní školy nesporně patří *vliv školní třídy*. V pubertě ještě více na významu nabývá vrstevnická skupina, v tomto případě skupina školní třídy. Ale protože se tímto faktorem naše práce nezabývá, nebudeme tento aspekt více rozebírat. Podle Vágnerové (1997, s. 54) se pubescent identifikuje s třídou a zároveň potřebuje být ostatními spolužáky akceptován. Skupinová identita je pro vycházejícího žáka velmi významnou hodnotou, protože posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v době, kdy emancipuje vazby na rodinu, jako dosavadní emoční zázemí.

V této podkapitole se dále jen stručně zmíníme o koncipování předmětu „*Člověk a svět práce*“, jak může školní neúspěch ovlivnit profesní volbu, jaké možnosti výběru středních škol mají vycházející žáci, a jen naznačíme kritéria přijímacího řízení.

#### ○ **Předmět Výchova k volbě povolání**

Metodický pokyn MŠMT ČR k zařazení vzdělávací oblasti „*Člověk a svět práce*“ do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání čj. 19485/2001-22. S platností od 1. září 2002 se stala tato vzdělávací oblast součástí vzdělávacích programů pro základní vzdělávání na všech základních školách (kromě škol s ročníky pouze 1. stupně).

Hlavním cílem zařazení vzdělávací oblasti „*Člověk a svět práce*“ povolání do základního vzdělávání je zprostředkovat žákům důležité znalosti a dovednosti související s jejich budoucím uplatněním ve světě práce a vybavit je kompetencemi potřebnými při rozhodování o jejich další profesní a vzdělávací orientaci a při jejich vstupu na trh práce (<http://www.rvp.cz>, 30.9.2008).

Podle nařízení se do povinných předmětů uvedených v učebním plánu schválených vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, které mají k dané problematice nejbližší (především předměty občanská výchova, občanská a rodinná výchova, praktické činnosti), jednak do volitelných předmětů a dalších vzdělávacích aktivit realizovaných školou, zařadí i vzdělávací oblast „*Člověk a svět práce*“. Na druhém stupni základní školy v této vzdělávací oblasti výuka zaměřuje na tematický okruh „*Svět práce*“, který v 8. a 9. třídách zaměřen výhradně na profesní volbu. Optimální rozsah tohoto předmětu je 60 hodin v období posledních 2 až 3 let povinné

školní docházky. Nejedná se o navýšení celkového týdenního počtu vyučovacích hodin, ale o zařazení obsahu tématických okruhů do současného učebního plánu vzdělávacího programu (<http://www.rvp.cz>, 30.9.2008).

O způsobu začlenění jednotlivých obsahových okruhů do obsahu vzdělávání rozhodne ředitel školy. Přihlíží přitom k souvislostem mezi obsahem témat „Člověk a svět práce“ a obsahem příslušných vyučovacích předmětů. Konkrétní způsob zařazení dané vzdělávací oblasti do výuky a vhodné formy práce závisí především na materiálních, organizačních a personálních podmínkách školy.

#### ○ **Vliv školního neúspěchu žáka se SPU na profesní výběr**

Specifické poruchy učení jsou pro žáka celoživotní záležitostí. Proto často vybírá méně náročné střední školy při profesní volbě. Pokorná (1997, s. 16) poukazuje na to, že učitelé se jen velmi málo věnují žákům se SPU a i když tito žáci mají nadprůměrnou inteligenci, vybírají z omezených možností učebních oborů.

Další riziko je frustrace a pocit méněcennosti u těchto žáků, kdy tento pocit je vyvolaný školním prostředím. Mohou se z nich stát nemotivovaní a bojácní jedinci, kteří se cítí v nevýhodě, jelikož jsou nejistí v dovednosti číst a psát. Tím mohou vznikat pro společnost problémové skupiny. Žáci se SPU i na druhém stupni základní školy potřebují podporu a pozitivní motivaci (Pokorná, 1997, s. 16).

Při profesní volbě je základním cílem nalézt taková kritéria, aby se absolventovy předpoklady kryly s požadavky další předprofesní a profesní přípravy na střední škole, a nebyly zkresleny vlivem školního neúspěchu v základní škole.

#### ○ **Možnosti výběru střední školy pro žáky se specifickými poruchami učení**

Žáci se SPU si mohou pro rok 2009 podávat tři přihlášky na vybrané střední školy

- *Učiliště a odborná učiliště*: obory zakončené výučním listem, délka studia 2 až 3 roky.
- *Střední odborné učiliště*: tříleté obory zakončené výučním listem nebo čtyřleté obory středních odborných učilišť zakončené maturitou. Pro méně kvalifikovaná povolání jsou i dvouleté učební obory středních odborných učilišť.
- *Střední odborné školy*: čtyřleté studijní obory s maturitou: strojírenství, výpočetní technika, obchodní akademie, všeobecná sestra apod. Tříleté obory zakončené výučním listem. Konzervatoře: pro povolání hudební, pěvecké, taneční či dramatické.

- *Gymnázia*: čtyř, šesti a osmiletá: která patří do neprofesního typu přípravy, tedy se zaměřuje na všeobecnější vzdělávání. Lycea: technické, ekonomické či pedagogické, toto vzdělávání je všeobecně odborné (<http://www.nuov.cz>, 31.9.2008).

- **Kritéria přijímacího řízení**

K přijímacímu řízení se vztahuje vyhláška č. 394/2008 Sb, kterou se mění vyhláška č. 671/2004 Sb., zde se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění pozdějších předpisů.

Formu a obsah přijímacího řízení stanovuje ředitel školy podle typu vzdělávacího programu a stupně vzdělání. Základním kritériem přijetí je prospěch žáka ze základní školy nebo předchozího vzdělávání. Součástí přijímacího řízení bývá zpravidla přijímací zkouška (písemná či ústní), prověřující znalosti a vědomosti žáka z předmětů jako je český jazyk, matematika apod. Ale často se přijímací zkouška vůbec nekoná a výběr se koná na základě studijního průměru žáka a doložení zájmu o vybranou školu (účast na olympiádách, zájmových aktivitách). Opačně zejména v uměleckých oborech je povinnou součástí přijímacího řízení talentová zkouška, kterou uchazeč vykoná před přijímací zkouškou.

### **3.3. Profesní volba a sebehodnocení**

Profesní volbu chápeme jako výběr určité životní dráhy, v níž se odráží i charakteristické rysy sebehodnocení jedince a jeho typické osobnostní vlastnosti. Při tomto důležitém rozhodování je vhodné využívat dostupných informací, přemýšlet o svých plánech, zájmech, schopnostech, o budoucím uplatnění na trhu práce a teprve potom se rozhodnout.

Sebereflexe svých schopností, dovedností a možností se odrazí v profesní volbě tím, že aspirujeme podle úrovně sebehodnocení k více či méně náročným středním školám.

Pro diferenciaci profesní volbu jsou přínosné **škály sebehodnocení**. Sebehodnocení lze chápat jako hodnotící složku sebepojetí. Sebehodnocení je velmi důležitou součástí osobnosti, která může ovlivnit vývoj poznávacích schopností i emoční prožívání, pocit osobní pohody, postoj k úkolům a zátěžím. Z aktuální nabídky diagnostických metod je možné doporučit škálu sebehodnocení PAQ, která umožňuje získat informace o míře sebedůvěry žáka. Pro účely profesního poradenství jsou

vhodnější jiné metody, které nejsou přeloženy a standardizovány na českou populaci: Student Self-concept scale (SSCS, Gresham et al., 1993). Tato metoda vychází z Bandurovy teorie self-efficacy a zahrnuje tři hlavní oblasti sebepojetí: školskou, sociální a self-image. U každé položky jde nejenom o to, jak se žák posuzuje a jakou má v této oblasti sebedůvěru, ale i to, jak je pro něj důležitá. To znamená, jak je pro něj významné získat takový atribut nebo usilovat o dosažení příslušného cíle (Svoboda a kol, 2001, s. 96).

### **3.3.1. Sebehodnocení v procesu profesní volby u žáků se specifickými poruchami učení**

V poslední době zaznamenáváme zvyšující se tempo vývoje společnosti i celého světa kolem nás. Tyto změny jsou znatelné i v oblasti práce a zaměstnání. Celosvětové obecné trendy vývoje trhu práce směřují k nahrazování množství lidí kvalitou, následně z toho vyplývá schopnost a chuť k celoživotnímu vzdělávání.

Problémy člověk se SPU se čtením, psaním či v matematice zasahují i do profesní volby, jelikož současná společnost klade na jedince mnohé nároky:

- Zaměřenost lidí na úspěch, kariéru a peníze.
- Rychlé změny a rychlá reakce na změny, rychlé životní tempo.
- Neustálý příjem nových informací, kterým je nutno porozumět.

Jak jsme popsali projevy poruch učení v předchozích kapitolách, je patné, že jedinec se SPU se nedokáže rychle přizpůsobit těmto změnám, zažívá pocity méněcennosti a jeho sebehodnocení je nízké. Proto se může stát, že jedinec se SPU reaguje na tento svět formou úniku od zátěže, např. kterou představuje škola a raději se rozhoduje pro povolání zaměřené na manuální práci.

Při profesní volbě stojí jedinec před velmi důležitým rozhodnutím, kdy si žáci vybírají střední školu, která svým vzdělávacím plánem předurčuje předprofesní a profesní zaměření. Tato volba předurčí u žáků profesní role, budoucí sociální pozice, společenskou prestiž, životní styl, obvykle spojený s preferencí určitých hodnot, zájmů a priorit.

Závěrem této kapitoly zdůrazníme, že profesní volba, resp. volba další předprofesní a profesní přípravy, je náročný a dlouhodobý proces. Poradenské subjekty na škole, poradenská pracoviště, spolužáci, přátelé mohou poradit, ale závěrečné

rozhodnutí činí sám žák spolu s rodiči. K odpovědnému rozhodnutí je potřeba mít dostatek informací a času, není dobré nechávat konečnou volbu na poslední chvíli. Proto by žáci již v osmých třídách profesní volbu neměli podceňovat a plně se jí věnovat. Dokonce bychom řekli, že v sedmé třídě by žák měl o volbě povolání přemýšlet, v osmé by se měl rozhodovat a v deváté by měl své rozhodnutí potvrdit. U žáků se SPU se postupuje při výběru střední školy obdobně, s přihlédnutím k stupni a nápravě specifických poruch učení.

### Závěr teoretické části

V teoretické části jsme analyzovali všechny aspekty související s problematikou sebehodnocení a profesní volby žáků se SPU, s kterými budeme následně operovat v empirické části. Důkladně jsme rozvedli problematiku specifických poruch učení, resp. skutečnost, že tito žáci s nenarušenou inteligencí nemohou plně rozvinout schopnost číst, psát či počítat. Následně se tato omezení odráží v osobnosti žáka a v jeho sebereflexi. Diplomová práce se zaměřila na postihnutí vlivu sebehodnocení žáků se SPU na profesní volbu. Bude jistě zajímavé rozkrýt úroveň sebehodnocení žáků se SPU a porovnat je se žáky z běžné základní školy, dále porovnat jejich profesní volbu a nakonec postihnout vliv sebehodnocení na profesní volbu těchto žáků.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4. FORMULACE CÍLE A PROBLÉMU

Empirická část této diplomové práce se zaměřuje na problematiku žáků se specifickými poruchami učení (SPU), kteří jsou v životní fázi, kdy se rozhodují o výběru střední školy v rámci předprofesní přípravy, a tím předurčí svou profesní volbu. Empirická sonda se hlavně zajímá o vliv sebehodnocení těchto žáků na plánovanou profesní volbu. Rádi bychom postihli úroveň sebehodnocení a profesní volbu žáků se SPU ukončující povinnou školní docházkou a ověřili některé vazby mezi těmito dimenzemi.

Především se budeme zajímat sebereflexe všech žáků z výzkumného souboru a jejich školních výkonů, emočního prožívání ve škole a celkové spokojenosti v životě. Dále budeme zjišťovat plánovanou profesní volbu těchto žáků, jakou střední školu volí, kdo jim pomáhá v rozhodování a nakonec se budeme snažit najít souvislosti v tom, jak sebehodnocení ovlivňuje následnou profesní volbu.

V tomto úvodu pokládáme za důležité také uvést upozornění, že naše práce je vedena kvalitativně a závěry jsou vyvozovány z malého počtu výzkumného vzorku, proto naše výsledky mohou jen naznačovat určité tendence a možné cesty pro další hlubší zkoumání.

**Hlavní cíl empirické sondy:** *Postihnout úroveň sebehodnocení žáka se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy a vliv sebehodnocení na profesní volbu. Postihnout některé vztahy mezi sebehodnocením a profesní volbou u těchto žáků.*

Vzhledem k šíři výzkumného záměru, jež jsme si vytyčili, bylo přínosné stanovený cíl rozvrhnout na další **parciální cíle**:

1. Postihnout úroveň sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy se SPU, konkrétně kategorie: sebehodnocení školních výkonů, sebehodnocení emočního prožívání a sebehodnocení celkové spokojenosti v životě.
2. Porovnat zjištěné sebehodnocení výkonů ve škole se studijními průměry žáků.

3. Zmapovat profesní volbu žáků se SPU a žáků bez objektivně zjištěných těchto poruch.
4. Zjistit, zda žáci se SPU se více spoléhají na pomoc rodičů ohledně profesní volby, než žáci z běžné základní školy.
5. Objasnit domněnku, zda se žáci se SPU obracejí častěji na výchovného poradce v problematice profesní volby, než žáci bez těchto poruch.
6. Postihnout, na jaké střední školy se hlásí žáci se SPU a žáci bez těchto poruch.
7. Prokázat vyšší rozhodnost a jasnější představu o své budoucí střední škole u žáků 9. třídy a tedy nižší rozhodnost u žáků 8. třídy základních školy.
8. Rozkrýt vliv sebehodnocení na profesní volbu žáků, zda žáci s podprůměrným sebehodnocením aspirují k méně náročným středním školám.

#### **FORMULACE PROBLÉMU:**

*Působí úroveň sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení na jejich rozhodování o profesní volbě?*

Empirická sonda si klade za cíl postihnout úroveň sebehodnocení žáků se SPU, jejich aspirace a perspektivy v plánované profesní volbě.

Uvědomujeme si, že na žáky i se SPU působí při jejich diferenciaci profesní volby řada faktorů, např. škola, spolužáci, rodiče, kamarádi, místní dostupnost škol atd. Všechny tyto faktory (jejich vliv) se v určitém smyslu se v sebehodnocení těchto žáků prosazují a ovlivňují rozhodnutí i skrze sebehodnocení. Tyto faktory reflektujeme, ale soustředili jsme se převážně na faktor vlastního sebehodnocení žáků.

Dále zohledňujeme faktor, že žáci se specifickými poruchami učení se řadí mezi jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, je tedy nutný jiný přístup k těmto žákům. V rámci běžné i speciální školy by jim měla být poskytnuta podpůrná opatření a také poradenská péče, realizována zejména pomocí výchovného poradce a školního psychologa. U žáků se SPU se většinou nejedná o jeden druh poruchy, ale symptomy, které se vzájemně prolínají a mohou vykazovat různou intenzitu. To by ovšem neměl být důvod k tomu, aby se obsah vzdělávacího procesu na 2. stupni základní školy podstatně lišil od vzdělávání ostatních žáků, jelikož u těchto poruch intelekt bývá zachován a tedy nenarušen.



## 5. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO POLE

V této empirické sondě jsme zohlednili, že jedním komplexním činitelem působícím na utváření sebehodnocení žáka (kromě rodiny) je základní škola.

Základní škola je velice složitě strukturovaná a dynamická instituce, která výrazně zasahuje do života žáka. Základní škola (dále jen ZŠ) je výchovně vzdělávací instituce, která má mimo jiné žáka vybavit klíčovými kompetencemi, které mu zajistí nejen hladký další průběh studia na střední škole (typu, který si žák vybere), a také má žáka obecně připravit na život.

Na základě reformy školství, rámcovým a následně školním vzdělávacím programům, kde se zavedl předmět „Člověk a svět práce“, kde tématický okruh „Svět práce“ v 8. a 9. třídě základní školy má žáky profesně orientovat, a tím jim má být usnadněn výběr střední školy, která předurčuje konečnou profesní volbu. Tento předmět se na většině základních škol vyučuje v rámci jiných předmětů. Jsou to předměty, které jsou s danou problematikou spojeny. Mezi tři nejčastější předměty, kde prvky profesní přípravy jsou zakomponovány, patří občanská výchova, pracovní výchova a rodinná výchova.

Základní škola výrazně ovlivňuje psychiku každého žáka svým výchovně vzdělávacím programem, který se zaměřuje na dovednosti žáka, všestrannou kvalifikaci pro život a aktivní podobu žáka v dalším životě. Dále základní škola ovlivňuje žáka i svým klimatem, prostředím, atmosférou ve třídě atd., žáka také formují vrstevnické vztahy ve školní třídě, osobnost pedagogů apod. Základní škola také ovlivňuje úroveň sebehodnocení každého žáka, připravuje žáka na vstup do střední školy a trhu práce.

V této diplomové práci jsme se zaměřili na vliv sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy se specifickými poruchami učení (SPU) na profesní volbu.

Důležitou fází empirické sondy je zmapování výzkumného pole. Je přínosné si ujasnit rozsah i obsah vlastního zkoumaného prostoru.

*Budeme pracovat s těmito komponenty:*

- SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY,
- PROFESNÍ VOLBA,
- VLV SEBEHODNOCENÍ NA PROFESNÍ VOLBU.

Všechny tři komponenty jsme vymezili v teoretické části.

## **Zmapování výzkumného pole**

Jak jsme popsali v teoretické části, mohli jsme výzkumný vzorek hledat ve třídách běžné základní školy, kde jsou žáci se SPU individuálně integrováni, dále ve třídách pro žáky se SPU při základní škole nebo přímo ve speciálních školách pro tyto žáky. Z hlediska věkového rozmezí nás bude zajímat 8. a 9. třída základní školy, jelikož v těchto ročnících v rámci vyučovacího předmětu „Člověk a svět práce“, žáci poznávají problematiku profesní volby zaměřenou na výběr střední školy.

## **Zúžení výzkumného pole**

Před samotným empirickým šetřením jsme si zmapovali základní školy, kde vedení vyjádřilo ochotu spolupracovat v tomto záměru. Oslovili jsme především vedení dvou základních škol. Jednalo se o základní školy, které se nachází na Praze 10 a přilehlém okolí. Informovali jsme vedení školy o průběhu našeho empirického šetření, jakých technik zamýšlíme použít, také jsme dohodli organizační postupy a termíny návštěv. Na obou základních školách a v každé třídě v předmětu „Člověk a svět práce“ jsme dostali k dispozici dvě vyučovací hodiny, které jsme rozplánovali podle našeho záměru. V těchto dvou hodinách jsme se snažili žáky zaujmout natolik, aby na začátku druhé vyučovací hodiny vyplňování dotazníků proběhlo podle našich záměrů. Klady jsme důraz na anonymitu dotazníků a solidnost s jejím zacházením.

Do výzkumného souboru jsme zařadili Základní školu *Integrál pro žáky se SPU Praha 2* a kontrolní soubor tvořili žáci ze *Základní školy Nad Vodovodem Praha 10*.

Výzkumné pole jsme zúžili na žáky ukončující povinnou školní docházku, resp. na žáky 8. a 9. třídy základní školy se SPU a žáky bez objektivně zjištěných těchto poruch. Dále jsme se zaměřili na pedagogy, kteří aktivně spolupracují s těmito třídami.

*Postihnout úroveň sebehodnocení* je velice složité, proto jsme si sebehodnocení rozdělili do **tří kategorií**:

1. Sebehodnocení školních výkonů ve škole,
2. Sebehodnocení emočního prožívání,
3. Sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě.

Dále jsme v empirické části zjišťovali předběžně plánovanou profesní volbu žáků se SPU a závěrem ověřili některé aspekty mezi úrovní sebehodnocením a plánovanou profesní volbou.

## 6. STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ

Na základě poznatků, jež jsme získali studiem odborné literatury při koncepci teoretické části předkládané práce, jsme zohlednili faktor, který je podstatný při srovnání žáků se SPU a žáků z běžné základní školy. Zohledňovaný faktor se týkal Základní školy Integrál, která poskytuje základní vzdělání žákům se SPU podle vzdělávacího programu „Základní škola“, ale také podle programu „Integrál“, který žákům zajišťuje speciální vzdělávací přístup.

S ohledem na stanovené cíle empirického šetření jsme formulovali následující předpoklady.

### ***Předpoklady empirické sondy:***

#### **a) Předpoklady vztahující se k jednotlivým oblastem sebehodnocení**

**P 1: Žáci se specifickými poruchami učení vykazují rozdílné souhrnné sebehodnocení v porovnání se žáky bez těchto poruch.**

**p 1.1:** *Rozdíly existují v sebehodnocení výkonů ve škole u žáků se SPU a u žáků bez těchto poruch.*

**p 1.2:** *Sebehodnocení emočního prožívání ve škole u žáků se SPU je kvalitativně jiné než sebehodnocení emočního prožívání u žáků bez těchto poruch.*

**p 1.3:** *Rozdíly existují v sebehodnocení celkové spokojenosti v životě u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch.*

**P 2 Školní hodnocení (školní studijní průměr) intervenuje u žáka v sebehodnocení ve škole, tím že žáci s nadprůměrným (nižším) studijním průměrem vykazují nadprůměrné sebehodnocení.**

#### **b) Předpoklady vztahující se k oblasti profesní volby žáků**

**P 3: Rozdíly existují v rozhodování o své budoucí profesní volbě mezi žáky se SPU a žáky bez těchto poruch.**

**p 3.1:** *Žáci se specifickými poruchami učení konzultují problematiku profesní volby častěji se zákonnými zástupci než žáci z běžné základní školy.*

**p 3.2:** *Na výchovného poradce se s otázkou profesní volby obracejí častěji žáci se SPU než žáci z běžné základní školy.*

**p 3.3:** *Žáci 9. třídy běžné základní školy se hlásí na náročnější střední školy než žáci 9. třídy se SPU v základní škole Integrál.*

**P 4** **Žáci se SPU z 8. třídy ještě nemají jasnější představu o svém životním uplatnění v porovnání se žáky se SPU z 9. třídy.**

### **c) Předpoklady vztahující se ke vlivu sebehodnocení na profesní volbu**

**P 5** **Souhrnné sebehodnocení intervenuje v profesní volbě žáků se SPU.**

**p 5.1.:** *Podprůměrné souhrnné sebehodnocení se projeví v profesní volbě tím, že žáci aspirují k výběru méně náročných středních škol.*

**p 5.2.:** *Podprůměrné souhrnné sebehodnocení se projeví v profesní volbě tím, že žáci si nevěří, že po vystudování zvolené střední školy najdou dobré uplatnění v životě.*

**p 5.3.:** *Nadprůměrné souhrnné sebehodnocení se projeví v profesní volbě tím, že žáci aspirují k výběru více náročných středních škol.*

**p 5.4.:** *Žáci s nadprůměrným souhrnným sebehodnocením očekávají, že po vystudování zvolené střední školy najdou v životě dobré uplatnění.*

## **6.1. Předvýzkum**

V měsících červen a červenec jsme studovali odbornou literaturu a promýšleli celou koncepci diplomové práce, jsme se rozhodli dotazníkovou metodu ověřit v předvýzkumu, který se konal v první části měsíce září 2008 v Litoměřicích.

Dotazník byl použit na výzkumném vzorku respondentů, který tvořil 5 žáků z druhého stupně z 9. třídy základní školy v Litoměřicích. Z toho 2 žáci se SPU a 3 žáci ze základní školy v Litoměřicích.

Na základě tohoto ověření přípravné verze metody dotazníku jsme upravili obsahovou formu dotazníku, až na konečnou podobu, např. jsme lépe formulovali otázky týkající se sebehodnocení, jelikož často respondenti neporozuměli otázce a dožadovali se vysvětlení (viz Příloha: Dotazník sebehodnocení a profesní volby). Dále nám předvýzkum pomohl v ujasnění si výzkumných předpokladů a byl důležitý pro celkovou podobu diplomové práce.

Závěry z předvýzkumu záměrně nepublikujeme, jelikož se domníváme, že získané poznatky posloužily k zpřesnění výzkumné strategie pro koncepci celé diplomové

práce. Na základě této prvotní sondy jsme si naplánovali následující harmonogram činností.

### **Termíny a etapy diplomové práce**

Rozvržení časového plánu vypracování diplomové práce viz Tabulka A.

Z toho období jaro a léto 2008 tvořilo přípravné práce, koncipování předvýzkumu, vyhledávání odborné literatury. Realizace empirické sondy, vyhodnocování, zpracovávání a vypracování závěrečné zprávy, se konalo od listopadu 2008 do února 2009.

*Tabulka A: Harmonogram činností*

ČINNOSTI	ČASOVÁ DOTACE
1. Formulace cílů a problému	květen 2008
2. Zpracovávání teoretické části Vyhledávání odborné literatury	červen – říjen 2008
3. Předvýzkum pro potřeby výzkumníka- ověřování dotazníků	září 2008
6. Vymezení výzkumného pole Stanovení předpokladů Popis zkoumaného vzorku Popis užitých metod	září – prosinec 2008
9. Získávání a zpracovávání dat	prosinec 2008
10. Interpretace dat	leden – únor 2009
11. Zpracování závěrů	únor 2009

## 7. POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU

Sběr výzkumných dat proběhl ve školním roce 2008/2009 na dvou základních školách v Praze. Empirického šetření se účastnilo 52 žáků a 5 pedagogických pracovníků.

Výběrový soubor probandů (žáků), byl získán záměrným výběrem na základě určení relevantních znaků, které byly důležité pro naše šetření. Důležitým znakem, který rozhodoval o výběru probandů, byl ročník základní školy, tedy druhý stupeň, resp. 8. a 9. třída. Druhým relevantním znakem byly specifické poruchy učení u žáků.

Výběr souboru probandů (pedagogických pracovníků), tvořili třídní učitelé výše zmíněných tříd, učitelka předmětu „Člověk a svět práce“, výchovné poradkyně a ředitelka Základní školy Integrál.

## Výzkumný soubor pro dotazníkové šetření

K uskutečnění dotazníkového šetření bylo osloveno 52 respondentů. Z toho 26 žáků se specifickými poruchami učení ze Základní školy Integrál a 26 žáků ze Základní školy Nad Vodovodem, kteří tvořili kontrolní skupinu.

*Rozdělení respondentů:*

### **a) Základní škola Integrál**

Soukromá speciální základní škola Integrál pro žáky se SPU, J. Masaryka 25, Praha 2. Do výzkumného souboru bylo osloveno 26 žáků se SPU, z toho 13 žáků z 8. třídy a 13 žáků z 9. třídy.

Tato škola poskytuje žákům plnění povinné školní docházky v rozsahu vzdělávacího programu „Základní škola“. Základem je také projekt Integrál, který alternativně řeší problematiku žáků se SPU. Projekt zabezpečuje základní vzdělávání se zvýšeným zřetelem na specifické potřeby žáků, podle jejich osobitých zvláštností. Tato škola tedy poskytuje žákům 1. až 9. ročníku úplné základní vzdělání v rozsahu vzdělávacího programu „Základní škola“ a komplexní speciální péči se zvýšeným zřetelem na jejich individuální zvláštnosti. Škola poskytuje svým žákům speciální vyučovací metody, přiměřené požadavky a povzbudivé hodnocení, které posiluje sebepojetí žáků a vzbuzují pocity jistoty a bezpečí. Tak žáci se SPU snadněji dosahují studijních výsledků, které odpovídají jejich skutečným vlohám a intelektu bez psychického zatížení. Tato škola tím dlouhodobě připravuje žáky na jejich optimální profesní uplatnění.

Koncepce projektu „Integrál“ vyžaduje pedagogickou angažovanost pedagogů i celé školy, kdy se škola zapojuje do výrazných aktivit a projektů.

*Péče poskytována žáků spočívá v tom, že:*

- Je zajištěn nižší počet žáků ve třídě (13 až 15 žáků).
- Na druhém stupni dělení tříd na skupiny v hodinách českého, anglického, německého jazyka a matematiky.
- Školní psycholog poskytuje poradenskou, diagnostickou a terapeutickou péči a i výchovný poradce.
- Speciální pedagog zajišťuje nápravnou a logopedickou péči.
- Začátek vyučování má tato škola posunut na 8:30 a vyučovací hodinu zkrácenou na 40min.

## b) Základní škola Nad Vodovodem

Do kontrolního souboru bylo zařazeno 26 žáků ze Základní školy Nad Vodovodem, z toho 13 žáků z 8. třídy a 13 žáků z 9. třídy.

O žáky se na této škole stará 33 pedagogických a dalších pracovníků. Vyučování probíhá podle vzdělávacího programu „Základní škola“. Škola si dává za cíl, aby výuka byla kvalitní, zajišťována odborně i pedagogicky vzdělanými pracovníky. Snaží se rozvíjet komunikační, rozhodovací, tvůrčí a jiné volní schopnosti a vlastnosti. Základní škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a poskytuje různé zájmové kroužky.

*Dále nabízí:*

- Péči školního psychologa a výchovného poradce.
- Nadstandardně vybavené učebny.

*Tabulka B:* Názorně zaznamenává výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření.

	<b>8. třída</b>	<b>9. třída</b>
<i>ZŠ Nad Vodovodem</i>	13	13
<i>ZŠ Integrál</i>	13	13
<b>Celkem žáků</b>	<b>52</b>	

## Výzkumný vzorek pro techniku rozhovoru

### a) ZŠ Integrál

Na otázky standardizovaného řízeného rozhovoru odpovídala třídní učitelka 8. třídy a výchovná poradkyně, která je i zároveň třídní učitelkou 9. třídy a hlavní průvodkyní chodem celé školy se stala ředitelka školy.

### b) ZŠ Nad Vodovodem

Rozhovor jsme vedli s výchovnou poradkyní a učitelkou předmětu „Člověk a svět práce“.

*Tabulka C:* Znázorňuje souhrnný výzkumný vzorek pro metodu rozhovoru

	<b>Pedagogové</b>	<b>Výchovný poradce</b>
<i>ZŠ Nad Vodovodem</i>	1	1
<i>ZŠ Integrál</i>	2	1
<b>Celkem</b>	<b>5</b>	

## Výzkumný vzorek pro techniku zúčastněné pozorování

Výzkumný soubor pro techniku zúčastněné pozorování byl shodný s výzkumným souborem pro techniku dotazníkového šetření, tedy 26 žáků se SPU a 26 žáků z kontrolního souboru.

## 8. POPIS UŽITÝCH METOD

K zpracování diplomové práce byla použita statistická procedura jen okrajově, jelikož se jedná o kvalitativní empirické šetření, s využitím metod a technik z kvalitativního (pozorování, rozhovor) a kvantitativního výzkumu (dotazník).

Zvolené **explorační metody** pro zjišťování vlivu sebehodnocení na profesní volbu žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy jsme pro účely této diplomové práce použili následující výzkumné metody a techniky:

- *technika analýzy dostupné odborné literatury,*
- *dotazníkové šetření,*
- *standardizovaný řízený rozhovor s pedagogy,*
- *zúčastněné pozorování žáků ve třídě.*

### **8.1. Dotazníkové šetření**

Pro zkoumání sebehodnocení a následného vlivu na plánovanou profesní volbu u žáků se SPU, jsme zvolili techniku dotazníkového šetření.

*Dotazník sebehodnocení pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU) i pro žáky bez těchto poruch, ve vztahu k profesní volbě.*

Dotazník obecně patří k nejpoužívanějším pedagogickým výzkumným technikám. Tuto techniku jsme vybrali, jelikož potřebujeme zjistit od 52 žáků informace, které jsou velice citlivé a týkají se jejich sebehodnocení. Snadnost jeho administrace dotazníku usnadňuje zpracování a lze jím oslovit větší počet respondentů. Tato technika byla vybrána také z důvodů, že se údaje dají dobře kvantifikovat, i když kvantifikace v tomto výzkumu není statisticky průkazná.

Tato technika je založena na introspekci zkoumané osoby a její výpovědi o pocitech, postojích, vlastnostech, zájmech atd. V případě zjišťování sebehodnocení odpovídá respondent na citlivé otázky zaměřené na jeho osobnost, na vnímání sama



sebe, svých vědomostí, dovedností, schopností a aspirací, tím umožňuje získat informace o vnitřním psychickém prožívání respondenta. Tento komplexní, složitěji komponovaný dotazník, nám umožnil získat potřebné informace.

Klidným řízeným rozhovorem s žáky bychom mohli také zjistit tyto informace, ale tato technika by byla časově náročnější, hlavně by bylo třeba výslovného souhlasu a možná i přítomnost zákonných zástupců, což nám vedení základních škol nedoporučilo.

100% návratnost byla zajištěna hromadným sebráním vyplněných dotazníků. Vyplnění jsme provedli na základě anonymního, dobrovolného rozhodnutí a písemného souhlasu rodičů.

Při konstrukci dotazníku jsme se v menší míře inspirovali (a jen v oblasti sebehodnocení) diagnostickými metodami v oblasti sebehodnocení popsaných v teoretické části Kapitola: Možnosti diagnostiky sebehodnocení, především dotazníkem SPAS od Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové 1987.

Cílem dotazníku bylo postihnout úroveň sebehodnocení a plánované profesní volby žáků se SPU na druhém stupni základní školy, resp. u žáků 8. a 9. tříd v porovnání s kontrolním souborem a prokázat vliv sebehodnocení na profesní volbu těchto žáků.

### **Popis konstrukce dotazníku**

**1. etapa: Promyšlení záměru:** v první etapě jsme promýšleli formu a obsah dotazníku, abychom zjistili úroveň sebehodnocení žáků, profesní volbu a vliv sebehodnocení na profesní volbu.

**2. etapa: Příprava otázek:** promýšleli jsme typy a formulaci otázek s ohledem na žáky se SPU. Otázky byly voleny s ohledem na záměr dotazníku, a to otázky otevřené a polouzavřené a uzavřené s výběrem odpovědí.

**3. etapa: Vlastní konstrukce dotazníku** vycházela ze záměru výzkumu.

Časovou dotaci pro vyplňování dotazníku jsme stanovili na 15 až 20 min, jelikož obsahuje 36 otázek, které se vztahují k sebehodnocení a profesní volbě (viz Příloha: Dotazník sebehodnocení a profesní volby).

Na tyto otázky žáci odpovídali na čtyřbodové škále *ne, občas, často, ano*. Každý výrok žáci hodnotili postupně podle doporučené škály a zohlednili svůj konkrétní psychický stav a celkovou osobnost. Jak jsme již zmínili, každá škála má čtyři polohy, vyjadřující frekvenci výskytu sebehodnocení od „ne“, „občas“, „často“ po „ano“. Žáci

zakroužkovali svou odpověď, pokud se chtěli žáci opravit, výrok přeškrtnli křížkem a novou odpověď opět zakroužkovali.

Úroveň sebehodnocení žáků jsme zjišťovali tak, že jsme otázky rozdělili do **tří kategorií**:

1. **Sebehodnocení výkonů ve škole**: obsahuje 9 otázek, které se snaží zachytit sebehodnocení žáka, jak vidí své studijní výsledky, svou aktivitu ve škole, apod.
2. **Sebehodnocení emočního prožívání**: k druhé kategorii se zaměřuje 9 otázek zjišťujících emoce a pocity žáka ve škole, otázky byly zaměřeny na strach, úzkost, hněv, smutek, radost ve škole apod.
3. **Sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě**: tato kategorie obsahovala 8 otázek, zaměřené na celkový optimismus či pesimismus žáka v životě.

## **Kategorie v dotazníku**

### **a) Hodnocení svých výkonů ve škole**

*Těto kategorii odpovídají otázky s čísly: 1, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 20*

1. Myslím si, že na učení moc nejsem.
4. Se školními výsledky jsem spokojený(ná).
6. Pro lepší studijní výsledky se hodně nadřu.
8. Čtení nahlas nebo před celou třídou mi nejde.
9. Psaní diktátů mi dělá obtíže.
10. Myslím si, že mám pomalé pracovní tempo.
12. Myslím si, že patřím ve třídě spíš k chytrějším žákům.
13. Špatnou známku si umím rychle opravit.
20. Myslím si, že jsem dobrý v matematice.

### **b) Sebehodnocení emočního prožívání ve škole**

*Zde řadíme otázky s čísly: 2, 3, 11, 14, 17, 19, 24, 25, 26.*

2. Ve škole se cítím unaveně.
3. Bojím se zkoušení.
11. Ve škole je mi smutno (až skoro do pláče).
14. Škola mě štve.
17. Školu mám rád, baví mě.
19. Ve škole se nudím.

- 24. Při hodinách mám problém s udržením pozornosti.
- 25. Ve škole se snadno rozčílím.
- 26. Myslím si, že učitelé mě vnímají jako problémového žáka (rušivého, zlobivého žáka)

**c) Sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě.**

*Hodnocení celkové spokojenosti odráží otázky s čísly: 5, 7, 15, 16, 18, 21, 22, 23*

- 5. Můžu o sobě říci, že mě život baví (jsem v pohodě).
- 7. Myslím si o sobě, že mám málo sebevědomí.
- 15. Celkově se cítím sklesle.
- 16. Málo si věřím.
- 18. Celkově v životě se cítím šťastně a spokojeně.
- 21. Mám pocit, že zklamal, že se mi něco nepovede.
- 22. Mívám pocity, že nedokážu problémy zvládnout.
- 23. Jsem optimista (žije se mi dobře, jsem spokojený, šťastný).

Na postihnutí profesní volby bylo v dotazníku koncipováno deset otázek, které tvořily kategorii: *Žákova profesní volba*.

**d) Žákova budoucí profesní volba**

*Odpovídali žáci na otázky označené písmeny: A, B, C, D, E, F, G, H, I.*

**Aspirace profesní volby: A.** Má představa dalšího vzdělávání je na střední škole.

**B.** Ve svých představách toužím se stát (napiš vysněné povolání).

**Skutečně zvolená profesní volba: C.** Po základní škole si podám přihlášku na střední školu: a) gymnázium, b) střední odbornou školu, c) integrovanou střední školu, d) střední odborné učiliště, e) jinou střední školu.....se zaměřením (obor)....., zakončené:a) s maturitou, b) s výučním listem. Délka studijního oboru: a)2, b)3, c)4 roky. **D.** A pak se tedy ze mě nejspíš stane.

**Žákovo rozhodování ovlivňuje: F.** Při výběru střední školy mi pomáhají: rodiče, kamarádi (ne ze třídy), sourozenec, školní psycholog, spolužáci, třídní učitel, výchovný poradce, prarodiče. Žáci měli seřadit subjekty podle důležitosti, od 1 nejvíce pomáhají, až po 8 nejméně pomáhají. **G.** Na výchovného poradce jsem se obrátil o radu s profesní volbou.

**Sebehodnocení žáka: E.** Přijímací zkoušky na střední školu: zvládnu, nevím, nezvládnu. **H.** Věřím si, že v životě najdu dobré uplatnění. **CH.** Myslím si, že když vystuduji zvolenou střední školu, najdu v životě dobré uplatnění. **I.** Pomýšlím i na vysokou školu?

*Tabulka D:* Znázorňuje rozdělení dotazníku na kategorie a odpovídající položky v dotazníku.

KATEGORIE	POLOŽKY DOTAZNÍKU
<b>Sebehodnocení výkonů ve škole</b>	1, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 20,
<b>Sebehodnocení emočního prožívání ve škole</b>	2, 3, 11, 14, 17, 19, 24, 25, 26,
<b>Sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě</b>	5, 7, 15, 16, 18, 21, 22, 23,
<b>Žákova budoucí profesní volba</b>	A, B, C, D, E, F, G, H, CH, I.

U dotazníku zjišťujícího úroveň sebehodnocení se respondenti zaměřili na hodnocení sebe sama, jak se hodnotí ve vztahu ke škole, školním výkonům, emočnímu prožívání a zda jsou spokojeni v životě. Žáci dostali doporučení, ať se nad otázkou zamyslí a označí příslušnou odpověď. Označené odpovědi na čtyřbodové škále vystihovaly úroveň sebehodnocení ve třech vymezených kategoriích.

Šetření probíhalo ve všech dvou výzkumných skupinách totožně. Technika dotazníku byla koncipována anonymně. Na všech školách byly dotazníky osobně zadány, vždy je vyplňovala celá třída, kladli jsme důraz na seznámení žáků s problematikou výkladu významu každé otázky. Žáci měli k dispozici dostatek času k vyjádření (15 až 20 minut). Zdůvodnili jsme, že je nutné postupovat postupně, klidně, samostatně a upřímně hodnotit své výkony, žádnou otázku nevynechat, i když si nebudou žáci s odpovědí jisti

Otázky týkající se profesní perspektivy byly otevřené, zde žáci doplňovali své aspirace a plánování profesní volby. V polootevřených otázkách měli žáci možnost výběru odpovědi, ale také se mohli vyjádřit volně. Otázky uzavřené se objevily ke konci dotazníku a dávali respondentům tři možnosti výběru pro odpověď.

Také bylo respondentům sděleno, že neexistují dobré a špatné odpovědi, ale aby vybírali nejvýstižnější odpověď, která je v konkrétních situacích charakterizuje.

Dotazníkové šetření bylo uskutečněno v měsících listopad 2008 až leden 2009.

## 8.2. Řízený rozhovor

Řízený standardizovaný rozhovor jsme vedli s pedagogy, konkrétně s třídními učiteli zkoumaných tříd, výchovnými poradci, učitelkou předmětu „Člověk a svět práce“ a ředitelkou Základní školy Integrál.

Záznamový arch k této technice konkrétně viz Příloha: Řízený rozhovor.

Cílem rozhovoru bylo jistit informovanost pedagogů o specifických poruchách učení a jejich postojích k žákům, zachycení představy učitele o sebehodnocení žáků a vlivu na profesní volbu.

### 1. přípravná fáze rozhovoru

V přípravné fázi jsme si rozmýšleli, s kým rozhovoru povedeme, jak navážeme kontakt s potenciálními účastníky, jaké otázky zvolíme, jakým způsobem budeme odpovědi zaznamenávat a dále zpracovávat.

Fáze přípravná dále obsahovala seznámení budoucích účastníků rozhovoru s naším záměrem vedení rozhovoru, kdy se od nás dozvěděli vše potřebné, a tím jsme získali důležitou důvěru a motivovali je k rozhovoru. Účastníci se dozvěděli, proč s nimi chceme vést rozhovor a k jakým účelům budou odpovědi sloužit, dále jsme se telefonicky dohodli na termínu a místě, kde rozhovor provedeme.

### 2. jádro rozhovoru

Jádro rozhovoru tvořily tématické okruhy, které jsou s tímto empirickým šetřením přímo spojeny s jeho cíli a formulovanými předpoklady. Otázky byly voleny přímé, nepřímé, doplňovací a alternativní.

*Tabulka E: Otázky se rozdělily do kategorií*

KATEGORIE	OTÁZKA V ROZHOVORU
<i>Informovanost učitelů o SPU</i>	1, 2, 3, 5,
<i>Hodnocení výkonů a projevů žáků se SPU ve výuce</i>	4, 6, 7, 9,
<i>Učitel hodnotí profesní volbu žáků se SPU</i>	12, 13, 14, 15,
<i>Učitel hodnotí sebehodnocení žáků se SPU</i>	10, 16,
<i>Sebereflexe práce učitele ve vztahu k žákům se SPU</i>	11, 17, 8,
<i>Učitel hodnotí vliv na žáka se SPU na sebehodnocení a profesní volbu.</i>	18, 19.

Předpokládaná délka rozhovoru 20 min. Tato technika sloužila jako doplňková k dotazníkovému šetření.

### 3. závěrečná fáze rozhovoru

Vhodně jsme ukončili rozhovor, poděkovali jsme za spolupráci a strávený čas. Zpracovaná data jsme zakomponovali do výsledku v kapitole: Interpretace dat.

### 8.3. Zúčastněné pozorování

Techniku pozorování jsme použili jako doplněk k technice dotazníkového šetření. Tato technika byla zařazena do empirického šetření v rámci motivace žáků před samotným vyplňováním dotazníků.

Jak jsme již uvedli, chtěli jsme dotazníkovou technikou postihnout úroveň sebehodnocení žáků a jejich plánovanou profesní volbu, proto jsme vyjednali u vedení základních škol možnost působení na žáky v celkové týdenní dotaci předmětu „Člověk a svět práce“, která činí 2 vyučovací hodiny, a tím získat prostor pro zúčastněné pozorování.

Tento záměr byl naplněn, proto jsme si připravili aktivity pro žáky na celé dvě vyučovací hodiny (viz Příloha: Příprava na základní školu). Příprava na dvě vyučovací hodiny obsahovala *část úvodní*, kde jsme s žáky hráli dvě seznamovací hry a hru „krok v před“, dále jsme navodili *debatu* na téma volba střední školy a zadali *úkol pro skupiny*, které měly rozmyslet alespoň 6 důležitých postupů při výběru školy. Výsledné důležité kroky před podáním přihlášky si žáci zapsali do sešitu.

V úvodu druhé hodiny jsme hráli *hru na zjištění skupinové empatie* a v posledních 20 minutách žáci *vyplňovali dotazník*.

Jak bylo výše popsáno, touto technikou jsme chtěli ve třídách navodit příjemnou atmosféru a předpřipravit si půdu pro dotazníkové šetření. Informace získané zúčastněným pozorováním jsme volně importovali do interpretace dat získaných z dotazníkového šetření.

*Tabulka F:* Graficky znázorňuje konkrétní termíny našeho působení na školách.

	<b>8.třída</b>	<b>9. třída</b>
<b>ZŠ Integrál</b>	11.12.2008	16.12.2008
<b>ZŠ Nad Vodovodem</b>	3.12.2008	8.12.2008

## 9. ZÍSKÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ DAT

Výzkumná data jsme získali ve školním roce 2008-2009 na Základní škole Integrál Praha 2 a Základní škole Nad Vodovodem Praha 10.

Při získání a zpracování dat jsme postupovali po těchto krocích:

### a) Rozhodování o formě zpracování dat

Rozhodování probíhalo v rámci předvýzkumu, ve kterém jsme rozmysleli zpracování dotazníkové techniky. Konečnou podobu jsme prezentovali (viz Kapitola: Popis užitých metod). Získaná data jsme zpracovali kvalitativně, pro snadnější orientaci a představu prezentovali také kvantitativně. Přičemž toto kvantitativní zpracování mělo funkci pouze doplňkovou, jelikož velikost výzkumného vzorku jsme neměli dostatečně statisticky průkaznou.

### b) Sběr a třídění dat

Sběr dat jsme uskutečnili na Základní škole Integrál a Základní škole Nad Vodovodem v Praze. Na těchto školách v rámci předmětu „Člověk a svět práce“ jsme realizovali explorační metody, resp. její techniky zúčastněné pozorování, dotazníkové šetření, řízené rozhovory.

Základním výzkumným souborem pro ověřování stanovených předpokladů byli žáci se SPU Základní školy Integrál. Konkrétně žáci druhého stupně 8. a 9. třídy, kteří tvořili výzkumný vzorek o 26 členech. Kontrolní soubor tvořili žáci ze Základní školy Nad Vodovodem, resp. 26 žáků z 8. a 9. třídy. Tyto třídy jsme zvolili s ohledem na stanovený cíl, jelikož od těchto ročníků se očekává, že se žáci začínají profesně orientovat a má jim k tomu také pomáhat předmět „Člověk a svět práce“.

Dále do výzkumného souboru jsme zařadili, jak jsme již zmínili třídní učitelky již zmiňovaných tříd, výchovné poradkyně, které na základních školách zastávají funkci poradních orgánů mimo jiné pro předprofesní a profesní přípravu, která předurčuje profesní volbu. Tyto subjekty na škole mají pomáhat vycházejícím žákům v hledání profesní dráhy. Dále do výzkumného souboru jsme zařadili učitelku předmětu „Člověk a svět práce“ v Základní škole Nad Vodovodem. S pedagogy jsme vedli rozhovor. Rozhovor jsme vyhodnotili kvalitativně, jako doplněk dotazníkové techniky, zakomponované volně v interpretaci dat.

I technika zúčastněné pozorování byla doplňující a hlavně měla navodit u respondentů dotazníku takovou atmosféru, aby žáci upřímněji a zodpovědněji vyplňovali dotazníky směřující k sebehodnocení. V každé třídě jsme dostali k dispozici dvě vyučovací hodiny v rámci předmětu „Člověk a svět práce“, ve kterých jsme měli možnost zaujmout a povzbudit žáky, pro potřeby dotazníkového šetření.

Dotazník jsme vyhodnotili s ohledem na údaje získané z parametrických a neparametrických otázek do grafů a tabulek, jen pro ilustraci získaných výsledků.

Celkově se při administraci dotazníků nevyskytly žádné větší problémy, atmosféra ve třídách byla velice přátelská a vstřícná, žáci projevovali velký zájem o vyplňování dotazníků.

Šetření probíhalo ve všech dvou výzkumných skupinách totožně. Technika dotazníku byla anonymní. Na všech školách jsme dotazníky osobně zadali a kladli jsme důraz na seznámení žáků s problematikou výkladu významu každé otázky.

### c) Zpracování utříděných dat

Při zpracování dat z techniky dotazníkové, jsme nejprve v každém dotazníku barevně vyznačili odpovědi podle jednotlivých kategorií sebehodnocení (K1, K2, K3). Výsledné ohodnocení každé otázky jsme založili do počítače podle jednotlivých kategorií sebehodnocení u každého žáka. Součty tří kategorií dohromady nám rozkryly výsledné souhrnné sebehodnocení. Výhodné bylo výsledky přenést do tabulek a grafů, jen pro orientaci a přehlednost.

Výsledky v dotazníku sebehodnocení jsme vyhodnocovali podle toho, do které kategorie určitá položka patří, tj. kterým z faktorů je nejvíce sycena. Odpovědi byly hodnoceny podle míry souhlasu s příslušným tvrzením jeden, dva, tři či čtyři body. Přesné postupy vyjadřujeme u každého předpokladu v Kapitole: Interpretace dat.

Po rozdělení výsledků získaných od všech žáků integrovaných do jednotlivých kategorií, jsme získali přehled o sebehodnocení žáků zaměřených na kategorie: K1 sebehodnocení výkonů ve škole, K2 sebehodnocení emočního prožívání, K3 sebehodnocení celkové pohody v životě.



## 10. INTERPRETACE DAT

Pro připomenutí uvádíme název diplomové práce: *Vliv sebehodnocení žáka se specifickými poruchami učení na profesní volbu.*

Podle formulovaného cíle se empirická část zajímala o postihnutí úrovně sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení (SPU) a vliv sebehodnocení na plánovanou profesní volbu.

V této části interpretujeme data a výsledky našeho šetření. Pro přehlednost a snazší orientaci v námi získaných výsledcích, uvádíme nejprve stanovený předpoklad a k tomu hned kvalitativní interpretaci dat a výsledných, ke kterým jsme došli. Tabulky četností, grafy a procenta uvádíme jen pro konkrétní představu zjištěných údajů, jelikož je patrné, že náš výzkumný vzorek svým počtem nemá statistickou průkaznost.

### Stanovené předpoklady a interpretace výsledků

#### **a) Interpretace předpokladů vztahující se k jednotlivým oblastem sebehodnocení**

##### **P1 Žáci se specifickými poruchami učení vykazují rozdílné souhrnné sebehodnocení, v porovnání se žáky bez těchto poruch.**

Při formulování předpokladu jsme vycházeli z informací z prostudované literatury (viz seznam literatury), kde se autoři zmiňují o negativním vlivu SPU na úroveň sebehodnocení a celkové sebepojetí člověka, např. Pokorná (2004, s. 16) poukazuje na fakt, že žáci se SPU mají obtíže při psaní, čtení i v počtech, dále k tomu často nemají zažitou učební látku a proto mohou denně prožívat frustraci a pocity méněcennosti.

Výzkumný soubor žáků se SPU navštěvují Základní školu Integrál, kde s žáky pracují podle vzdělávacího programu „Základní škola“, ale zároveň i podle programu „Integrál“, proto zde jsou třídy s menším počtem žáků, spolužáci mají také diagnostikovanou specifickou poruchu, tedy jsou v kolektivu s podobně limitujícími spolužáky a pracují s nimi pedagogové, kteří jsou proškoleni v této problematice. Proto bude zajímavé porovnat, do jaké míry tato škola zvládla působit na sebehodnocení žáků, a jeho úroveň zoptimalizovala, s porovnání se žáky z kontrolního souboru.

V hlavním předpokladu P1 jsme si stanovili *souhrnné sebehodnocení*. Pod tímto pojmem chápeme součet bodů z otázek v dotazníku ze tří vymezených kategorií: K1 sebehodnocení školního výkonu, K2 sebehodnocení emočního prožívání a K3

sebehodnocení celkové spokojenosti v životě. Kategorie K1 a K2 tvoří každá z nich 9 otázek v dotazníku a K3 o jednu méně, tedy 8 otázek. Konkrétní znění otázek viz Kapitola: Popis užitých metod. Žáci při administraci každé otázky volili odpovědi na čtyř bodové škále: 1-ano, 2-často, 3-občas,4-ne.

Nižší sebehodnocení jsme zjistili tak, že jsme rozdělili součty bodů za souhrnné sebehodnocení z dotazníku: *vysoce nadprůměrné sebehodnocení, nadprůměrné, průměrné, podprůměrné a vysoce podprůměrné* souhrnné sebehodnocení.

Součet bodů z kategorií K1, K2 a K3 nám dalo nejvyšší možné bodové ohodnocení 104, které se stalo výchozí pro vysoce nadprůměrné sebehodnocení a nejnižší možné bodové hodnocení 26, což bylo výchozí bodové ohodnocení pro vysoce podprůměrné sebehodnocení. Pravidelný interval pro odstupňování míry souhrnného sebehodnocení jsme zvolili 15 bodů.

Souhrnné sebehodnocení bylo bodově odstupněno. Nejvyšší možný počet bodů a tedy *vysoce nadprůměrné sebehodnocení* mají žáci, kteří získali součet z kategorií K1, K2 a K3 bodové ohodnocením 104 až 89 bodů, *nadprůměrné sebehodnocení* mají žáci s bodovým ohodnocením 88 až 73 bodů, *průměrně se sebehodnotí* žáci s bodovým ohodnocením 72 až 57, *podprůměrné* je ohodnocení 56 až 41, *vysoce podprůměrné* 40 až 26.

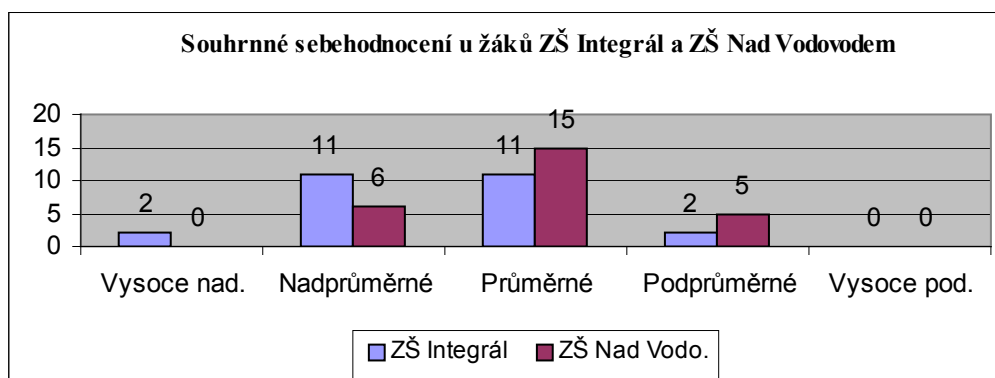
Pak jsme provedli srovnání obou škol, resp. žáků se SPU a bez objektivně zjištěných těchto poruch. Bylo nám patrné, že čím nižší součet bodů, tím je nižší míra sebehodnocení žáků dané základní školy.

V následující tabulce přehledně vidíme míru souhrnného sebehodnocení v ZŠ Integrál, kde jsme zahrnuli do výsledků obě třídy a ZŠ Nad Vodovodem. Četnost v procentech uvádíme jen pro ilustraci námi získaných výsledků, jelikož pro náš menší výzkumný vzorek nemá procentuální vyjádření statistickou průkaznost.

Tabulka č. 1: Porovnání škol s výsledným součtem bodů za souhrnné sebehodnocení.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	89-104	2	8	0	0
<i>Nadprůměrné</i>	73-88	11	42	6	23
<i>Průměrné</i>	57-72	11	42	15	58
<i>Podprůměrné</i>	41-56	2	8	5	19
<i>Vysoce podprůměrné</i>	26-40	0	0	0	0
Celkem žáků		26	100	26	100

Graf č. 1: Souhrnné sebehodnocení K1, K2 a K3.



Z tabulky č. 1 a grafu č. 1 vidíme úroveň souhrnného sebehodnocení (K1, K2 a K3) u žáků 8. a 9. třídy se SPU v ZŠ Integrál a žáků ZŠ Nad Vodovodem.

Jak bylo výše popsáno, rozdělili jsme míru sebehodnocení na 5 stupňů, kde nám na daném výzkumném souboru v **ZŠ Integrál**, podle našeho vymezení, vyšly tyto výsledky: 2 žáci se celkově hodnotili vysoce nadprůměrně, 11 žáků nadprůměrně, 11 žáků se vidí podle našich norem průměrně, 2 žáci podprůměrně a vysoce podprůměrně se nehodnotil žádný žák.

V **ZŠ Nad Vodovodem** jsme zjistili tyto výsledky souhrnného sebehodnocení: vysoce nadprůměrně se nehodnotil žádný žák, nadprůměrně 6 žáků, průměrně 15, podprůměrně 5 a vysoce podprůměrně se nehodnotil nikdo.

Z výsledků bylo zjištěno, že ve třídách, kde jsou všichni žáci s určitým stupněm SPU, by se dalo předpokládat, že budou žáci úzkostnější, pesimističtější, citlivější a negativnější v souhrnném sebehodnocení, ale potvrdil se opak. Což může být vlivem aktivního, speciálního programu v Základní škole Integrál. Z grafu č. 1 vidíme, že žáci se SPU v ZŠ Integrál se pohybují nejpočetněji v oblasti nadprůměrného sebehodnocení, a to 11 žáků a v oblasti průměrného sebehodnocení, také 11 žáků. Přičemž žáci z kontrolního souboru se hodnotí spíše průměrně 15 žáků, 6 žáků nadprůměrně a 5 žáků podprůměrně.

Vysvětlení těchto zjištění může být takové, že žáci se SPU se přeceňují. Základní povinnou školní docházku plní žáci v soukromé škole, kde rodiče platí školné. V této škole pracují s žáky vyškolení pedagogové, kteří se snaží o to, aby jejich porucha učení byla zkompenzována a nenarušovala sebepojetí žáků a celkový přístup k životu. Což podle našeho zjištění se potvrdilo. Z rozhovoru s pedagogy v ZŠ Integrál vyplynulo, že se žáci se SPU v těchto třídách často až nadhodnocují, a tím nezrcadlí tak svou poruchu, která by je měla z teoretického hlediska limitovat.

Je patrné, že škola Integrál se snaží pozitivně působit na sebehodnocení žáků, proto i dílčí výkony jsou odměňovány a tím posilováno sebehodnocení, které se nám, podle našich kritérií, projevilo vyšší než u žáků z kontrolního souboru.

Proto zdůrazníme, že žáci se SPU ve škole jsou vedeni k pozitivnímu vidění sám sebe, a že práce Základní školy Integrál, v ohledu působit pozitivně na sebepojetí žáků, koná dobrou práci. Z rozhovorů s pedagogy ZŠ Integrál, které jsme prováděli bezprostředně po vybrání dotazníků, vyšlo najevo, že si pedagogové kladou za cíl podporovat žáky k optimálnímu sebehodnocení, aby je porucha nefrustrovala, a aby se nebáli sdělovat své názory.

**Předpoklad P1** se na daném výzkumném souboru **potvrdil**.

Předpoklad P1 se potvrdil, jelikož se v našem výzkumném souboru sebehodnocení skutečně liší u žáků se SPU a žáků z kontrolního souboru.

V ZŠ Integrál jsme prokázali, že systematickou prací a péčí o žáky se SPU, lze sebehodnocení podpořit, až do té míry, že s porovnání se žáky bez objektivně zjištěných těchto poruch učení neprokazují negativní výsledky, které bychom mohli, na základě teoretických informací o SPU, předpokládat. Můžeme říci, že sebehodnocení žáků se SPU v 8. a 9. třídě ZŠ Integrál je naopak stabilizované a z pohledu působení školy očekávané.

Konstatujeme, že speciální přístup k žákům se SPU, je opodstatnělý a v tomto smyslu prokazuje pozitivní efekt. Na druhou stranu tu může existovat otázka, zda tyto žáky svým programem v ZŠ Integrál nevedou k přeceňování?

Ve srovnání s tímto zjištěním, potom naopak se zamýšlíme nad neočekávaným nižším sebehodnocením u kontrolního souboru. I když to nebylo předmětem naší práce, tak se nabízí jedno z možných vysvětlení, které by bylo smysluplné prokázat a to, že v běžných typech základních škol se úroveň sebehodnocení žáků pedagogové nemohou tak intenzivně věnovat, což může vést k nižšímu sebehodnocení žáků.

### **Dílčí předpoklady**

**p 1.1:** *Rozdíly existují v sebehodnocení výkonů ve škole u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch.*

Dílčí předpoklad jsme zvolili s ohledem na školskou instituci, kde žáci jsou dnes a denně vyzíváni k prezentování svých výkonů, za které jsou klasifikováni, což má vliv na úroveň sebehodnocení každého žáka. Ve školním prostředí jsou žáci vystaveni stresu

ze zkoušení, psaní nejrůznějších testů, písemných prací apod. Proto jsme se zajímali o postihnutí rozdílů v sebehodnocení výkonů ve škole u výzkumného a kontrolního souboru. I když nezapomínáme speciální přístup k žákům se SPU, přesto předpokládáme určitý neprospěch těchto žáků ve srovnání s kontrolním souborem.

Pro náš záměr jsme sebehodnocení výkonů ve škole (K1) odstupňovali na pět stupňů: *vysoce nadprůměrné, nadprůměrné, průměrné, podprůměrné, vysoce podprůměrné.*

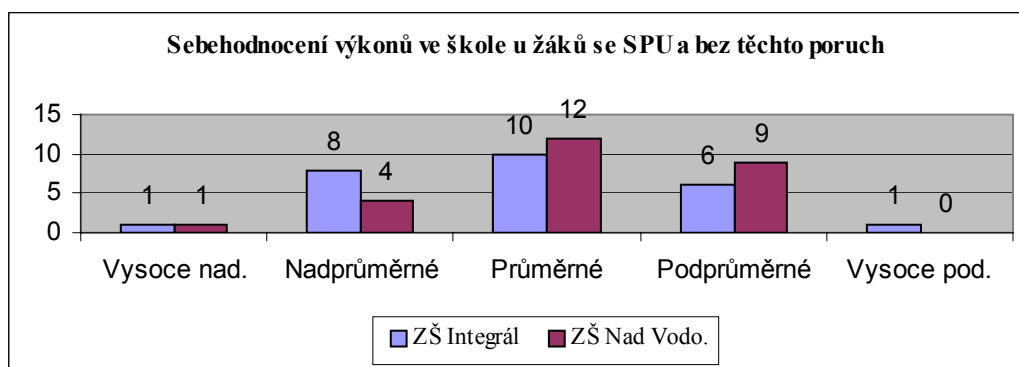
Pro tuto kategorii: K 1 Sebehodnocení výkonů ve škole, jsme vymysleli 9 otázek v dotazníku (viz Kapitola: Popis užitých metod). Po vyhodnocení otázek vztahující se ke kategorii K1, jsme vymezili stupně kategorie K1: nejvyšší možný počet bodů a tedy *vysoce nadprůměrné* sebehodnocení mají žáci s bodovým ohodnocením 36 až 31 bodů, *nadprůměrné* sebehodnocení výkonů ve škole mají žáci s bodovým ohodnocením 30 až 25 bodů, *průměrné* se sebehodnotí žáci s bodovým ohodnocením 20 až 14, *podprůměrné* je ohodnocení 19 až 15, *vysoce podprůměrné* 14 až 9. Pravidelný interval pro odstupňování míry K1 jsme zvolili zhruba 5 bodů. Při vyhodnocování bylo patrné, že čím nižší součet bodů tím nižší sebehodnocení.

Součty získaných bodů a následné odstupňování sebehodnocení výkonů ve škole u žáků se SPU z 8. a 9. třídy s porovnáním se žáky 8. a 9. třídy ZŠ Nad Vodovodem, vidíme v následující tabulce č. 2 a grafu č. 2., které uvádíme pro názornou představu, i když víme, že procentuální vyjádření musí být pro náš menší počet žáků brán s rezervou.

Tabulka č. 2: Porovnání sebehodnocení výkonů ve škole (K1) u žáků ZŠ Integrál a ZŠ Nad Vodovodem.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	<i>31-36</i>	1	4	1	4
<i>Nadprůměrné</i>	<i>25-30</i>	8	31	4	15
<i>Průměrné</i>	<i>20-24</i>	10	38	12	46
<i>Podprůměrné</i>	<i>15-19</i>	6	23	9	35
<i>Vysoce podprůměrné</i>	<i>9-14</i>	1	4	0	0
Celkem		26	100	26	100

Graf č. 2: Kategorie K1



Z výsledků vyplynulo, že z celkového počtu žáků 26 z 8. a 9. třídy **Základní školy Integrál** 1 žák hodnotí své výkony ve škole vysoce nadprůměrně, 8 žáků nadprůměrně, 10 žáků se hodnotí průměrně, 6 žáků podprůměrně a jen 1 žák vysoce podprůměrně.

Žáci ze **ZŠ Nad Vodovodem** své výkony ve škole hodnotí takto: 1 žák vysoce nadprůměrně, 4 žáci nadprůměrně, 12 žáků průměrně, 9 žáků podprůměrně a vysoce podprůměrně se v této škole nehodnotil nikdo.

Srovnání žáků se SPU s kontrolním souborem se vysoce nadprůměrně hodnotí shodně vždy jen jeden žák. Nadprůměrné hodnocení vykazují žáci se SPU a to o 4 žáky více, než v kontrolní škole. Průměrně se žáci hodnotí relativně shodně, jen o 2 žáky víc tvořila skupina žáků ze kontrolního souboru. O 3 žáky více se hodnotili žáci ze ZŠ Nad Vodovodem podprůměrně. Vysoce podprůměrně se hodnotil jen jeden žák se SPU.

Při porovnání těchto škol vidíme, že rozdíly v sebehodnocení výkonů ve škole u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch v našem výzkumném vzorku skutečně existují, ale nejsou markantní.

**Dílčí předpoklad p 1.1** se na daném výzkumném souboru **potvrdil**. Existují rozdíly v sebehodnocení výkonů ve škole u žáků se SPU a bez těchto poruch.

Zajímavé zůstává, že sice existují rozdíly v sebehodnocení výkonů ve škole, ale v prospěch žáků se SPU. Což naznačuje, že žáci s poruchami na bázi SPU, u kterých by se z teoretického hlediska dala předpokládat jistá míra pesimismu a frustrace ze školy, se toto ve skutečnosti na výzkumném vzorku neprojeví. Jelikož speciální škola se snaží pozitivně působit na žáky SPU. Od první třídy se speciální pedagogové snaží poruchy na bázi SPU napravovat i kompenzovat. Na druhém stupni sice tito žáci pracují podle běžných postupů, což zmínily pedagožky v rozhovoru a také uvedly, že žádné speciální metody či pomůcky při výuce nepoužívají. Ale i přesto zdůrazňují, že je nutné stále aktivně působit na afektivní složku osobnosti žáků, což se této škole vyplácí,

jelikož podle našeho vymezení se dokonce více žáků se SPU hodnotí nadprůměrně, než žáci z kontrolního souboru.

**p 1.2:** *Sebehodnocení emočního prožívání ve škole u žáků se SPU je kvalitativně jiné, než sebehodnocení emočního prožívání u žáků bez těchto poruch.*

Do kategorie K2 sebehodnocení emočního prožívání ve škole byly zařazeny otázky vztahující se k strachu ve škole, k obavám ze zkoušení, zda žáky škola baví, nebo se tam nudí apod. Při stanovení tohoto předpokladu, který je dílčím předpokladem P1, jsme zvážili speciální vzdělávací program ZŠ Integrál, která pracuje výhradně se žáky se SPU.

Pro náš empirický záměr jsme i u tohoto dílčího předpokladu, odstupňovali míru sebehodnocení a počet bodů stejným způsobem jako u dílčího předpokladu p.1.1., což nám znázorňuje tabulka č. 3.

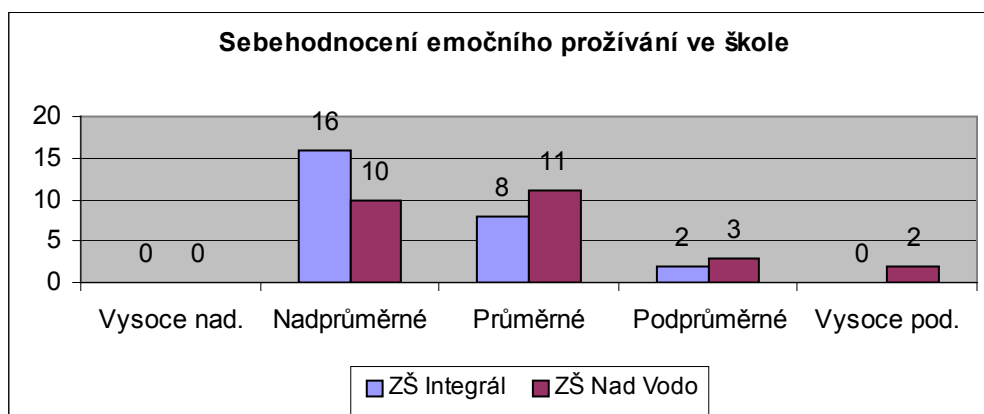
Odstupňované sebehodnocení emočního prožívání (K2) na *vysoce nadprůměrné* sebehodnocení, *nadprůměrné*, *průměrné*, *podprůměrné* a *vysoce podprůměrné*, jsme zjišťovali ze čtyř bodové škály součet bodů (1 až 4) za každou otázku z celkového počtu 9 otázek pro tuto kategorii K2 emoční prožívání ve škole v dotazníku. Konkrétní otázky vztahující se ke kategorii K2 viz Kapitola: Popis užitých metod. Při vyhodnocování bylo patrné, že čím nižší součet bodů tím nižší sebehodnocení.

Součty získaných bodů a následné odstupňování sebehodnocení emočního prožívání ve škole (K2) u žáků se SPU z 8. a 9. třídy s porovnáním se žáky 8. a 9. třídy ZŠ Nad Vodovodem, vidíme v následující tabulce č. 3 a grafu č. 3.

Tabulka č. 3: Sebehodnocení emočního prožívání (K2) ve škole u žáků se SPU a bez těchto poruch.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	31-36	0	0	0	0
<i>Nadprůměrné</i>	25-30	16	61	10	38
<i>Průměrné</i>	20-24	8	31	11	42
<i>Podprůměrné</i>	15-19	2	8	3	12
<i>Vysoce podprůměrné</i>	9-14	0	0	2	8
Celkem		26	100	26	100

Graf č. 3: Kategorie K2



Komentovat výsledné údaje v kategorii K2 v **ZŠ Integrál** můžeme takto: 0 žáků se SPU se hodnotí vysoce nadprůměrně, 16 žáků se vidí podle našeho vymezení jako nadprůměrný v emočním prožívání ve škole, 8 žáků se hodnotí průměrně a 2 žáci podprůměrně.

Kontrolní skupina žáků v **ZŠ Nad Vodovodem** ve svém emočním prožívání ve škole dosahují tyto výsledky: žádný žák se nehodnotil podle našeho rozložení vysoce nadprůměrně, 10 žáků se hodnotilo nadprůměrně, 11 žáků průměrně, 3 žáci podprůměrně a dokonce 2 žáci vysoce podprůměrně.

Porovnání žáků se SPU a kontrolním souborem vidíme z grafu č. 3, žáci se SPU jsou více nadprůměrní, a to o 6 žáků, a hodnotí se tak 16 žáků z celkových 26 žáků se SPU. Kdežto žáci z kontrolní skupiny se nadpoloviční většina hodnotí spíše průměrně.

**Dílčí předpoklad p 1.2** se na našem výzkumném vzorku **potvrdil**.

Žáci se SPU podle našich kritérií se hodnotili v kategorii K2 emoční prožívání ve škole dokonce nadprůměrněji, než žáci bez těchto poruch. Z toho je patrné, že žáci se SPU navzdory své poruše ve škole cítí dobře, chodí do školy rádi, spíše se zkoušení nebojí, při pomýšlení na školu necítí agresi, tedy vztek, rozladěnost, naštvanost, rozčílení, necítí se ve škole sklesle, nenudí se a vypadá to, že je jejich porucha nijak výrazně ve škole nelimituje a neomezuje.

**p 1.3:** *Rozdíly existují v sebehodnocení celkové spokojenosti v životě u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch.*

Další dílčí předpoklad jsme stanovili k hlavnímu předpokladu P1, byl vymezen s ohledem na speciální program v ZŠ Integrál, která pracuje s žáky se SPU podle vzdělávacího programu „Základní škola“, ale i podle programu „Integrál“.



Třetí kategorie K3 Sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě, byla v dotazníkové technice zastoupena 8 otázkami (viz kapitola: Popis užitých metod), kde žáci odpovídali na čtyřbodové škále (1 až 4). Při vyhodnocování jsme si uvědomili, že čím nižší součet bodů získá žák v této kategorii, tím nižší sebehodnocení.

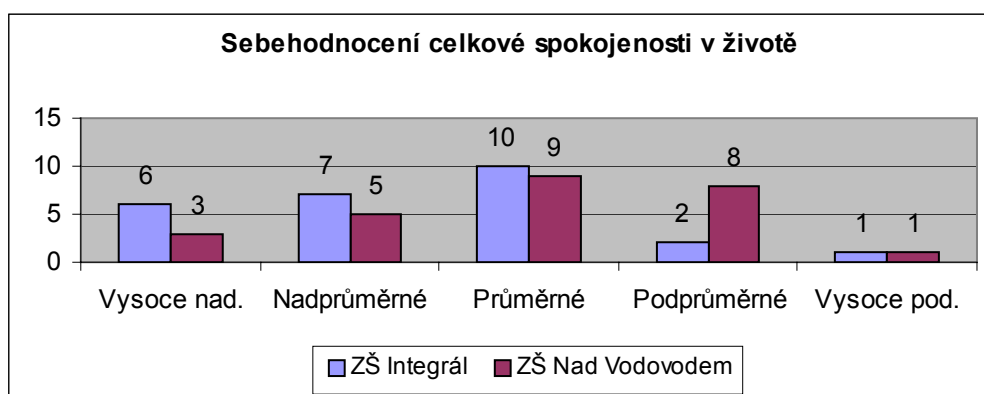
Při zpracování dat jsme postupovali stejně, jako v předešlých dílčích předpokladech a vymezili míru sebehodnocení, na *vysoce nadprůměrné* až *vysoce podprůměrné* sebehodnocení spokojenosti v životě. Proto nejnižší možné bodové ohodnocení a *vysoce podprůměrný* byl ten žák, který získal 8 až 13 bodů, oproti tomu nejvíce bodů mohl získat žák 29 až 32, což podle našeho vymezení bylo sebehodnocení *vysoce nadprůměrné*.

Součty získaných bodů a následné odstupňování sebehodnocení celkové spokojenosti v životě (K3) u žáků se SPU z 8. a 9. třídy s porovnáním se žáky z 8. a 9. třídy ZŠ Nad Vodovodem, vidíme v následující tabulce č. 4 a grafu č. 4.

Tabulka č. 4: Celková spokojenost a pohoda v životě u žáků se SPU.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	29-32	6	23	3	12
<i>Nadprůměrné</i>	24-28	7	27	5	19
<i>Průměrné</i>	19-23	10	38	9	34
<i>Podprůměrné</i>	14-18	2	8	8	31
<i>Vysoce podprůměrné</i>	8-13	1	4	1	4
Celkem		26	100	26	100

Graf č. 4: Kategorie K3



Z tabulky č. 4 vidíme, že žáci se SPU v **ZŠ Integrál** v kategorii K3 sebehodnocení celkové spokojenosti v životě, se 6 žáků hodnotí vysoce nadprůměrně, 7 žáků je v životě podle našich kritérií spokojeno nadprůměrně, 10 žáků průměrně, 2 žáci podprůměrně a 1 žák vysoce podprůměrně hodnotí svou spokojenost v životě.

V **ZŠ Nad Vodovodem** 3 žáci v kategorii K3 sebe hodnotí vysoce nadprůměrně, 5 žáků nadprůměrně, 9 žáků průměrně, 8 žáků podprůměrně a také 1 žák vidí svou spokojenost v životě vysoce podprůměrnou.

Graf č. 4 jsme porovnávali obě základní školy. Podle našich kritérií žáci se SPU jsou spokojenější v životě. I když velikost našeho výzkumného vzorku, nám nedovoluje vynášet obecně platné závěry, přesto zmíníme, že o 3 žáky více se SPU se hodnotilo vysoce nadprůměrně v sebehodnocení celkové spokojenosti v životě, než žáci v kontrolní skupině a o 2 žáky více se SPU se hodnotilo nadprůměrně.

**Dílčí předpoklad 1.3** se na našem výzkumném souboru **potvrdil**.

Existují skutečně rozdíly v sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch.

Žáci se SPU v dotazníku optimističtěji odpovídali, cítili se sebevědomě, spokojeně, šťastně, neměli strach, že se jim něco nepovede nebo že nedokážou problémy zvládat. Celkově žáci se SPU jsou podle našich vymezených poloh pozitivnější než žáci z kontrolní skupiny.

**P 2: Školní hodnocení intervenuje u žáka v sebehodnocení výkonů ve škole.**

Jako ukazatel školního výkonu jsme pro ověření tohoto předpokladu použili hodnotu studijního průměru. Připomeneme, že v ZŠ Integrál pracují se žáky s ohledem k jejich SPU. Na druhém stupni ZŠ Integrál, jak vyplynulo z rozhovoru s pedagogy, speciálních pomůcek nepoužívají, ani slovní hodnocení. Žáci se SPU jsou klasifikováni známkami podle svých výsledků, jen v případech propadnutí mohou učitelé snížit známku o jeden a až dva stupně, což se v námi zkoumaných třídách zatím nemuselo uplatnit.

Školní hodnocení je pro nás studijní průměr z předešlého ročníku za druhé pololetí (u 8. tříd to byl studijní průměr z konce 7. třídy a u 9. třídy to byl průměr z konce 8. třídy). Tento průměr nám vždy připravil třídní pedagog a při vyplňování dotazníku si ho žáci postupně dopisovali do připravené kolonky v dotazníku.

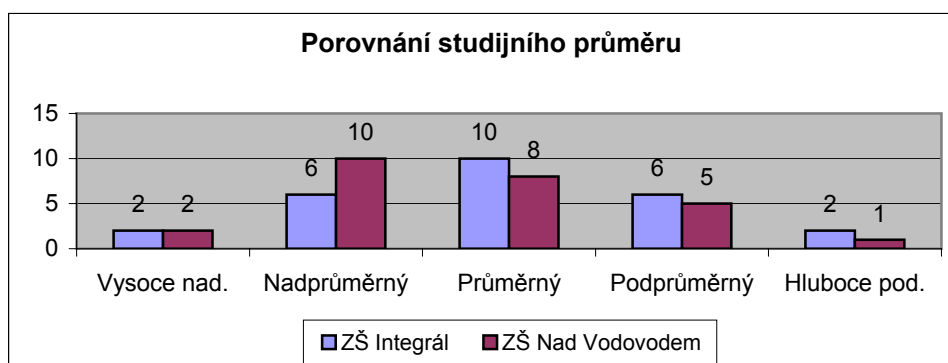
Studijní průměry jsme převedli do přehledné tabulky č. 5 a grafu č. 5. Při rozhovoru učitelkou předmětu „Člověk a svět práce“ jsme vymezili studijní průměry do těchto stupňů: *vysoce nadprůměrný* průměr byl v rozmezí 1 – 1,2, *nadprůměrný* studijní průměr měli žáci 1,3 – 1,5, *průměrný* studijní průměr byl pro nás průměr 1,6 – 2,

studijní průměr 2,1 – 2,5 byl již *podprůměrný* a studijní průměr 2,6 a více byl *hluboce podprůměrný*.

Tabulka č. 5: Vymezení a odstupňování školních průměrů všech zkoumaných žáků.

Vymezení studijního průměru	Rozložení stud.průměru	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrný</i>	1 – 1,2	2	8	2	8
<i>Nadprůměrný</i>	1,3 – 1,5	6	23	10	38
<i>Průměrný</i>	1,6 - 2	10	38	8	31
<i>Podprůměrný</i>	2,1 – 2,5	6	23	5	19
<i>Hluboce podprůměrný</i>	2,6 a více	2	8	1	4
Celkem		26	100	26	100

Graf č. 5: Porovnání studijního průměru u žáků ZŠ Integrál a ZŠ Nad Vodovodem.



Z tabulky č. 5 vyčteme **žáků se SPU** podle našeho vymezení, že 2 žáci mají vysoce nadprůměrné studijní průměry, 6 žáků nadprůměrné, 10 žáků průměrné studijní výsledky, 6 žáků podprůměrné a 2 žáci hluboce podprůměrné.

**V základní škole Nad Vodovodem** studijní průměry žáků, podle našeho vymezení, byly rozvrženy takto: 2 žáci s vysoce nadprůměrnými studijními průměry, 10 žáků s nadprůměrnými studijními výsledky, 8 žáků bylo s průměrným průměrem, 5 žáků s podprůměrnými studijními výsledky a 1 žák s hluboce podprůměrným studijním průměrem.

Z grafu č. 5 vidíme porovnání studijních průměrů žáků se SPU a žáků z kontrolního souboru. Žáci z kontrolní skupiny vykazují mírně lepší studijní výsledky, ale dále s tímto srovnáním neoperujeme, jelikož není klíčové pro naši práci.

Pro přehlednost jsme níže umístili i tabulku č. 6, která nám ukazuje porovnání žáků se SPU a bez těchto poruch v kategorii K1 sebehodnocení výkonů ve škole. Podrobněji jsme již tabulku č. 6 popisovali v dílčím předpokladu p 1.1.

Tabulka č. 6: Porovnání sebehodnocení výkonů ve škole (K1) u žák ZŠ Integrál a ZŠ Nad Vodovodem.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	31-36	1	4	1	4
<i>Nadprůměrné</i>	25-30	8	31	4	15
<i>Průměrné</i>	20-24	10	38	12	46
<i>Podprůměrné</i>	15-19	6	23	9	35
<i>Vysoce podprůměrné</i>	9-14	1	4	0	0
Celkem		26	100	26	100

Tabulka č. 7: ZŠ Integrál a ZŠ Nad Vodovodem, znázornění studijních průměrů a hodnot z kategorie K 1 Sebehodnocení školních výkonů.

Pořadové číslo	INTEGRÁL 8.třída		INTEGRÁL 9.třída		ZŠ Nad Vod. 8. třída		ZŠ Nad Vod. 9. třída	
	Průměr	K1	Průměr	K1	Průměr	K1	Průměr	K1
1	1,64	14	2,8	21	3,06	16	1,38	32
2	1,46	18	2,27	25	2,2	20	2,4	16
3	1,93	18	1,67	16	1,56	16	1,25	29
4	1,17	23	2,6	21	1,81	17	1,75	19
5	2,4	19	1,47	25	1,75	23	1,31	26
6	2,29	20	1,4	27	1,38	20	2,19	24
7	1,29	30	1,8	16	1,75	15	1,44	30
8	1,43	29	2,27	25	1,5	23	1,5	22
9	1,36	26	1,6	32	1,06	26	1,63	20
10	1,86	21	2,1	24	1,5	17	1,19	23
11	2,07	22	1,98	20	2	17	2,31	20
12	1,36	23	1,75	26	2,44	20	1,5	21
13	2,07	19	2,21	22	2,06	23	2	15
	1,718	21,692	1,994	23,077	1,851	19,461	1,681	22,845

Tabulka č. 7 nám názorně naznačuje jednotlivé zjištěné údaje u všech zkoumaných žáků. U každého žáka vidíme jeho studijní průměr a bodové ohodnocení v kategorii K1 sebehodnocení školních výkonů ve škole. Tuto kategorii K1 jsme zjišťovali součtem bodů ze škály (1 až 4) z 9 otázek v dotazníku (viz Kapitola: Popis užitých metod).

Abychom pochopili vztah dvojic čísel (průměr a K1), musíme si uvědomit, že první číslo znázorňuje studijní výsledky na konci předcházejícího školního roku a číslo u K1 je součet bodů, jak se žák sám při vyplňování otázek v dotazníku ohodnotil na čtyřbodové škále.

Proto každý žák, podle našeho vymezení, s lepším studijním průměrem, by měl vykazovat vyšší počet bodů v kategorii K1. To vidíme např. u žáka 8. třídy ZŠ Integrál s pořadovým č. 7, který má studijní průměr 1,29, což je podle našeho vymezení vysoce nadprůměrný průměr a jeho sebehodnocení školních výsledků tomu také odpovídá, a to součtem bodů 30, což je vysoce nadprůměrné sebehodnocení. Tak pro naše vymezení platí, že čím nižší (lepší) studijní průměr má žák, tak by měl vykazovat vyšší součet bodů v sebehodnocení K1.

Ale jestliže např. žák s pořadovým č. 10 z 8. třídy ZŠ Nad Vodovodem vykazuje studijní průměr 1,5, což jsme si stanovili, jako nadprůměrný studijní výsledek a své výkony ve škole hodnotí souhrnem bodů 17, což je pro nás podprůměrné sebehodnocení. Můžeme o tomto žákovi říci, že podle našeho vymezení se tento žák podceňuje a má nízké sebehodnocení.

Žák se může také přeceňovat, jako například žák s pořadovým číslem 8 z 8. třídy ZŠ Integrál, který má studijní průměr 2,27, tedy podprůměrný průměr a jeho sebehodnocení školních výkonů dalo součet 25, tedy nadprůměrné sebehodnocení.

*Tabulka č. 8.: Výsledné porovnání studijního průměru a kategorie K1 sebehodnocení školních výkonů u žáků se SPU a žáků v kontrolním souboru.*

	Nadhodnocuje		Zdravé sebehodnocení	Podhodnocuje	
	Významně	Mírně	Souhlasí	Mírně	Významně
<b>ZŠ In. – 8.třída</b>	0	1	6	3	3
<b>ZŠ In. – 9.třída</b>	5	3	3	2	0
<b>Celkem ZŠ Integrál</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>ZŠ Nad Vodo.- 8.t</b>	0	3	2	6	2
<b>ZŠ Nad Vodo.- 9.t</b>	0	3	6	3	1
<b>Celkem ZŠ Nad Vodo</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>3</b>

Pro vytvoření tabulky č. 8, jsme ke každému žákovi přistupovali velice individuálně a zhodnotili jeho sebehodnocení za K1 a studijní průměr. *Nadhodnocuje se mírně* ten žák, který v porovnání studijního průměru a sebehodnocení v kategorii K1 se liší o celý stupeň v našem vymezení. *Významně se nadhodnocuje* žák, který v kategorii K1 se liší o 2 a více stupňů, s porovnání s jeho studijním průměrem. Stejným způsobem jsme porovnávali žáky, kteří se podhodnocovali.

Ve sloupci *souhlasí*, jsou zařazeni žáci, kteří při porovnání studijního průměru s kategorií K1 se nelišily. Tedy výsledná byla shodná, resp. průměr i sebehodnocení

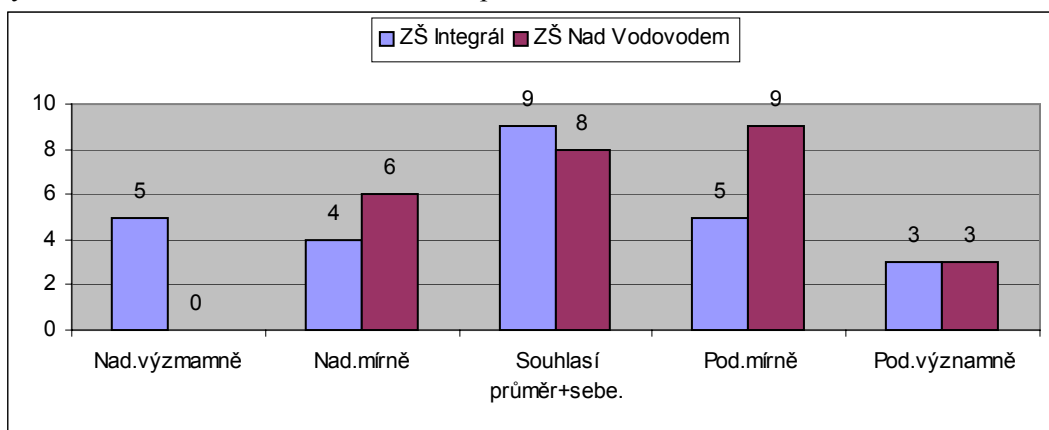
bylo totožné (např. nadprůměrný průměr i sebehodnocení). Toto najdeme např. u žáka 8. třídy ZŠ Integrál s pořadovým číslem 5, má podle našeho vymezení podprůměrný studijní průměr i podprůměrné sebehodnocení školních výkonů.

Sloupec *nadhodnocuje* je rozdělen na skupinu žáků, kteří se nadhodnocují *významně*, např. žák 9. třídy ZŠ Integrál s pořadovým číslem 1, který má hluboce podprůměrný studijní průměr, ale své výkony v dotazníku odhodnotil jako průměrné. Proto do tohoto sloupce byli řazeni žáci, kteří vykazují rozdíl mezi průměrem a kategorií K1 o dvě místa a více. Většinou se jednalo o žáky s nižším studijním průměrem a s vyšším (nadhodnoceným) sebehodnocením svých výkonů ve škole. Do skupiny *mírně nadhodnocených žáků*, patří žáci s nižším průměrem, ale o jedno místo s nadhodnoceným sebehodnocením K1, např. žák se SPU 9. třídy ZŠ Integrál s pořadovým číslem 12, který podle našeho zadání má průměr průměrný, ale sám sebe zhodnotil o jedno políčko výš, a to s nadprůměrným sebehodnocením.

Někteří žáci se *podhodnocovali mírně* a to ti žáci, kteří měli vyšší studijní průměr a nižší sebehodnocení o jedno místo. Žák 9. třídy ZŠ Integrál s pořadovým číslem 7 vykazuje průměrné studijní výsledky a sám sebe mírně podhodnocuje, resp. své sebehodnocení má podprůměrné.

Nebo se *podhodnocovali významně* a to tehdy, když žák měl vyšší studijní průměr a alespoň o dvě místa nižší sebehodnocení. Žák 8. třídy Základní školy Integrál s pořadovým číslem 1 s průměrným studijním průměrem a s vysoce podprůměrným sebehodnocením, se významně podhodnocuje.

Graf č. 6.: Výsledné porovnání studijního průměru a kategorie K1 sebehodnocení školních výkonů u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch.



Z grafu č. 6 můžeme vidět, že 5 žáků se SPU v **ZŠ Integrál** se významně nadhodnocuje, 4 žáci se mírně nadhodnocují, u 9 žáků zaujímá stejné místo studijní průměr a sebehodnocení školních výkonů, 5 žáků se mírně podhodnocuje a 3 žáci se významně podhodnocují.

**U kontrolní skupiny** jsme došli k těmto výsledkům: 0 žáků se významně nadhodnocovalo, 6 žáků se mírně nadhodnotilo, u 8 žáků souhlasí umístění školního průměru i sebehodnocení v kategorii K1, 9 žáků se mírně podceňuje a také 3 žáci se významně podceňují.

Při porovnání základních škol je patrné, že žáci se SPU navzdory svým horším studijním průměrům, speciální program „Integrál“ zapříčinil, že žáci sami sebe hodnotí pozitivněji, než vykazuje jejich průměr. Mají vyšší sebehodnocení a lepší mínění o sobě, než by podle svých výsledků mohli mít. Toto koreluje s tvrzením pedagogů, kteří míní, že jejich žáci se často nadhodnocují, což někdy nezrcadlí jejich potíže a limity.

Zatím žáci na běžné základní škole jsou zdrženlivější, opatrnější, než aby se nadhodnotili.

**Předpoklad P2** se na daném výzkumném souboru **potvrdil**.

Specifické poruchy učení jsou překážkou při osvojování vědomostí, ale my si myslíme, že mnohem problematičtější jsou další nepříznivé následky, které s sebou přinášejí SPU. Jedná se o to, že obtíže při čtení či psaní negativně ovlivňují proces získávání dalších poznatků, což může vést k zaostávání ve vědomostech. Následně se vliv poruchy učení může odrazit nepříznivě v hodnocení a tedy i v klasifikaci, která bývají horší, než jsou skutečné možnosti žáka. V našem empirickém šetření se tento fakt neodráží, jelikož škola aktivně působí na sebepojetí žáků.

## **b) Interpretace výsledků z předpokladů týkající se oblasti profesní volby**

### **P 3: Rozdíly existují v rozhodování o své budoucí profesní volbě u žáků se SPU a žáků bez těchto poruch.**

Profesní volbu pojmáme jako předprofesní a profesní přípravu v základní škole, která ovšem pokračuje na střední škole. V posledních ročnících v základní škole, resp. v 8. a 9. třídě, žáci jsou vedeni při profesní orientaci k výběru střední školy. Tato oblast se v 9. třídě základní školy stává ústředním tématem a dominujícím úkolem vzdělávacího systému. Každá základní škola disponuje poradenskými pracovníky, kteří žákům v této oblasti pomáhají, a to je výchovný poradce a školní psycholog. Nezanedbatelná je rovněž funkce třídního učitele, který své žáky dobře zná a může lépe odhadnout možnosti a limity žáka při výběru střední školy.

Pro získání dat k ověření tohoto předpokladu jsme nejprve vyhodnotili dílčí předpoklady, tedy část v dotazníku, která se respondentů ptá na profesní volbu. Následně jsme se vrátili k interpretaci výsledků z dotazníků, rozhovorů a pozorování vztahujících se k předpokladu P3.

Z informací získaných dílčími předpoklady (viz níže) vyplynulo, že *rozdíly mezi žáky se SPU a žáky z kontrolního souboru skutečně existují.*

Obecně je známo, že profesní poradenství je pro žáky a rodiče žáků nesmírně důležité, jelikož špatná volba střední školy může mít v jejich dalším životě mnoho negativních následků. Také profesní volbu, resp. výběr další předprofesní dráhy na střední škole, ovlivňuje řada faktorů, mezi které řadíme, např. školní prospěch, osobnostní kvality, zájmy, požadavky rodičů, výsledky psychologických testů, pravděpodobnost přijetí, možnosti na trhu práce, zdravotní stav, dostupnost střední školy apod. Podpora ze strany rodičů může být z důvodů nedostatků informačních materiálů nedostatečná, a proto stěžejním úkolem základní školy, a zejména pak výchovných poradců by mělo být těmto žákům při volbě střední školy co nejvíce pomáhat a poskytovat aktuální informace.

**Při ověření předpokladu P3 jsme sledovali** u žáků obou škol:

- aspiraci k určité profesi,
- plánovanou střední školu, obor školy,
- jaké povolání po této škole bude žák nejspíš vykonávat,
- zda si žáci věří, že splní přijímací zkoušky,



- jaké subjekty jim pomáhají v diferenciaci profesní perspektivy,
- zda se na výchovného poradce obrátí o radu a pomoc při výběru střední školy,
- očekávají žáci, že v životě najdou dobré uplatnění,
- zda si žáci myslí, že po zvolení střední školy najdou v životě dobré uplatnění,
- zda žáci pomýšlí i na vysokou školu.

*Zúčastněné pozorování* nám pomáhalo při ověřování tohoto předpokladu, kdy jsme v každé třídě měli možnost pracovat s žáky v rámci předmětu „Člověk a svět práce“ celé dvě vyučovací hodiny. Postupovali jsme ve všech třídách podle předem připravené přípravy (viz Příloha: Příprava na základní školu). Cílem bylo navození důvěry, přátelské atmosféry u žáků, aby v závěru druhé vyučovací hodiny žáci vyplnili dotazníky upřímně a pravdivě.

V první části zúčastněného pozorování jsme se žáky hráli dvě poznávací hry, při kterých žáci přestali být nezúčastnění a pomalu nám začínali důvěřovat. Chtěli jsme trochu přispět i k jejich rozhodování a formou skupinové práce jsme zadali úkol, aby na papír napsali důležité kroky, které musejí zohlednit a rozmyslet si, než si vyberou střední školu. Asi po osmi minutách jsme společně rozebrali nejdůležitější body a celkově ujednotili.

Při závěrečném anonymním hodnocení našeho výstupu žáky jsme zjistili, že žákům ze *ZŠ Nad Vodovodem* naše doporučení postupovat při výběru střední školy podle určitých kroků připadalo zajímavé a inspirativní, a celkově naše dvoj-hodina prokládaná hrou, debatou, skupinovou prací a vyplňováním dotazníků, se jim zdála zábavná a užitečná. Podle sdělení žáků často v tomto předmětu hrají hry na počítači a problematiku profesní volby takto nerozebírají.

Při zúčastněném pozorování v části debatní jsme zjistili u žáků se *SPU 9. třídy*, že jsou více přístupní o profesní perspektivě debatovat s rodiči, poradními subjekty na škole (s třídní učitelkou, výchovnou poradkyní). I s námi žáci se *SPU* na toto téma aktivně diskutovali a nebáli se své rozhodnutí vyslovit před celou třídou.

Zato v *8. třídě v ZŠ Integrál* bylo patrné, že žáky tato problematika zatím netíží. Často odpovídali, že nemají představu o tom, na jakou střední školu se mají hlásit, protože je dost času se touto záležitostí zabývat v *9. třídě*.

Z pozorování ve třídě bylo patrné, že žáci *8. tříd* obou základních škol problematiku profesní volby oddalují na druhé pololetí, kdy začínají více o těchto věcech mluvit ve škole, doma i se spolužáky či kamarády.

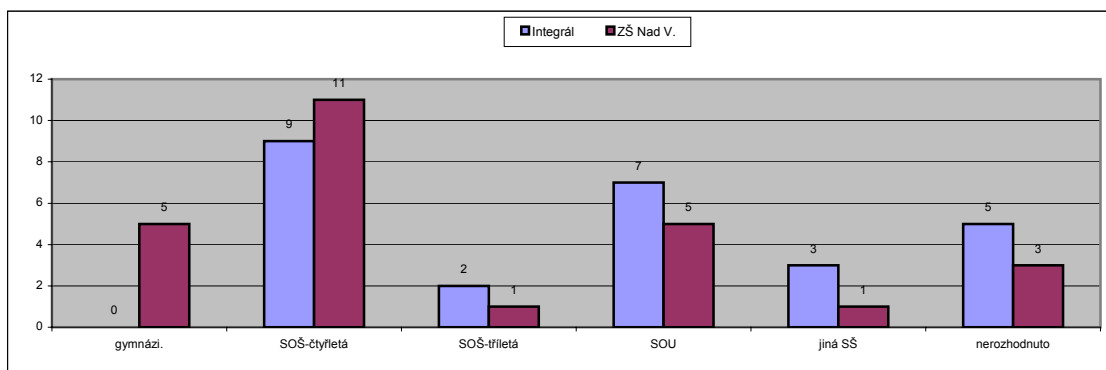
V základní škole Integrál s žáky 8. a 9. třídy pracuje školní psychologka, výchovná poradkyně (zároveň třídní učitelka 9. třídy), i třídní učitelka 8. třídy. Žáci ve volné debatě na toto téma shodně vypovídali, že předmět „Člověk a svět práce“ má smysl, že cítí, u pedagogů snahu a oporu v tomto těžkém rozhodování. Žáci věděli, že se konala výstava a prezentace středních škol na Vyšehradě Schola Pragensis (listopad 2008). Avšak tuto výstavu nikdo z nich nenavštívil, což pokládáme za nedostatečné, jelikož na této výstavě mají návštěvníci jedinečnou možnost „navštívit“ 123 pražských vystavujících škol, prakticky je mezi sebou porovnat a vybrat opravdu tu nejvhodnější pro zájemce. Výchovná poradkyně to žákům v předstihu oznamovala a také ji mrzelo, že žáci neměli zájem.

V základní škole Nad Vodovodem žáci ve volné debatě hovořili negativně o vztahu k předmětu „Člověk a svět práce“. Mají pocit, že jim vůbec nepomáhá v rozhodování. Údajně často jsou zaměstnáni počítačem, ale mají volnost v přístupu na různé portály, nebo zkoušejí na portálu [www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz) testy zájmů a podobně. Na základě techniky pozorování byla patrná nechuť u žáků řešit profesní volbu prostřednictvím základní školy. Je rovněž nutné zmínit, že u samotné učitelky předmětu „Člověk a svět práce“ jsme vyzorovali k zmíněnému předmětu rozpačitý přístup. Pokládá ho za nepřipravený, nepromyšlený, bez jasných osnov, apod. I ve výsledcích dotazníků se jasně ukázalo, že pomáhající subjekty v profesní volbě koordinované touto základní školou se ocitly na posledních třech místech. Je evidentní, že tyto subjekty žáky neoslovily a nečekají od nich rady v otázkách profesní volby. Na otázku, zda navštívili žáci výstavu a prezentaci středních škol Schola Pragensis, žáci vyjádřili podivení, že něco takového existuje. To nás zaskočilo, protože bylo jasné, že škola žáky neinformovala.

Tabulka č. 9: Sledovaný faktor pro P3: plánovaná volba střední školy

	Integrál 8.t Četnost		Integrál 9.t Četnost		ZŠ 8.t Četnost		ZŠ 9.t Četnost	
	Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<b>gymnázium</b>	0	0	0	0	2	15	3	23
<b>SOŠ</b>	3	23	8	62	6	46	6	46
<b>SOU</b>	2	15	5	38	1	8	4	31
<b>jiná SŠ</b>	(kon)3	23	0	0	(hotel) 1	8	0	0
<b>nerozhodnuto</b>	5	39	0	0	3	23	0	0
<b>Celkem</b>	13	100	13	100	13	100	13	100

Graf č. 7: Plánovaná profesní volba v ZŠ Integrál a v ZŠ Nad Vodovodem.



Tabulka č. 9 naznačuje, že rozdílnost u žáků se SPU a žáků z kontrolního souboru je patrná i v jejich aspiraci studovat na méně náročných středních školách. Žáci se SPU se nehlásí na gymnázium vůbec, zatímco z kontrolní skupiny se na gymnázium hlásí celkem 5 žáků. Konkrétně tabulku č. 9 doplňuje graf č. 7, který znázorňuje plánovanou profesní volbu v **ZŠ Integrál** v 8. a 9. třídě: 9 žáků plánuje podání přihlášky na střední odbornou školu (SOŠ) s čtyřletými obory a 2 žáci na SOŠ s tříletým oborem. Vystudovat střední odborné učiliště (SOU) si přeje 7 žáků se SPU, 3 žáci plánují konzervatoř a 5 žáků se zatím vůbec nerozhodlo.

**V ZŠ Nad Vodovodem** by chtělo studovat na gymnáziu 5 žáků, na střední odborné škole s čtyřletými obory 11 žáků a 1 žák si vybral tříletý obor na SOŠ. Na střední odborné učiliště podá přihlášku 5 žáků, na hotelovou školu 1 žák a 3 žáci se ještě nerozhodli.

Z vyhodnocených dotazníků vyplynulo, že žáci 8. tříd si častěji nebyli jisti či dokonce ještě vůbec nevěděli, na jakou střední školu se budou hlásit. V ZŠ Integrál v 8. třídě nevědělo, na jakou školu se budou za rok hlásit 5 žáků a v ZŠ Nad Vodovodem 3 žáci. V 9. třídách všichni žáci věděli, na jaké střední škole chtějí pokračovat.

**Předpoklad P 3** se na daném výzkumném souboru **potvrdil**.

Rozdíly jsme našli i ve vyhledávání poradenské pomoci u žáků s SPU, kteří důvěřují subjektům, jako je třídní učitel, výchovný poradce a školní psycholog. Zohledňují jejich názory na vlastní profesní volbu a jejich pomoc přímo vyhledávají. Žáci bez poruch v běžné základní škole tyto subjekty zařadili na poslední tři místa.

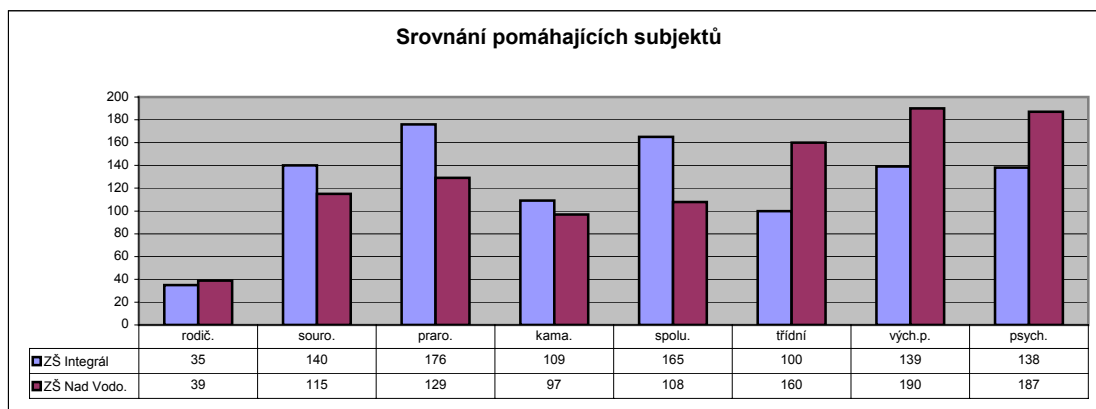
Data pro ověření hlavního předpokladu P 3 jsme získali z interpretace dat z dílčích předpokladů.

## Dílčí předpoklady

**p 3.1:** *Žáci se specifickými poruchami učení konzultují problematiku profesní volby častěji se zákonnými zástupci než žáci z běžné základní školy.*

Tento dílčí předpoklad jsme vyhodnocovali z otázky F v dotazníku, kde měli žáci za úkol seřadit osoby, které jim pomáhají s výběrem střední školy. Seřazení mělo být podle důležitosti, od 1 - nejvíce pomáhají, až po 8 - nejméně pomáhají. Ti žáci, kteří uvedli jen dva či tři subjekty s komentářem, že ostatní při výběru střední školy vůbec nekontaktují, dostaly v bodovém ohodnocení osmé místo. Vyhodnocení bylo provedeno podle místa důležitosti. Nejdůležitější subjekty mají nejnižší počet bodů a umístily se na 1., 2., 3. místě. Ty nejméně vyhledávané subjekty, které žáci nežadají o radu ve věci plánované profesní volby, mají nejvyšší číslo a umístění na 6., 7., 8. místě. Jeden žák z 8. třídy ZŠ Nad Vodovodem uvedl, že mu s volbou střední školy dokonce nepomáhá nikdo.

*Graf č. 8:* Vyhodnocení otázky F, seřazení subjektů pomáhajících s profesní volbou podle důležitosti.



Graf č. 8: Znázorňuje srovnání škol, kde světlejší barva patří ZŠ Integrál a tmavší ZŠ Nad Vodovodem. V 8. třídě **ZŠ Integrál** pořadí pomáhajících subjektů vypovídá o tom, že na 1. místě se umístili rodiče, 2. místě třídní učitel, 3. sourozenec, 4. kamarádi, 5. školní psycholog, 6. prarodiče a 8. místo zaujala výchovná poradkyně. V 9. třídě umístění bylo následující: 1. místo: rodiče, 2. místo: kamarádi, třídní učitelka, která na škole vykonává i funkci výchovné poradkyně, 5. místo: školní psycholožka, 6. místo: spolužáci, 7. místo: sourozenec a poslední, 8. místo: prarodiče.

V celkovém souhrnu obou tříd v ZŠ Integrál bylo umístění následující: na 1. místě rodiče, na 2. místě třídní učitel, 3. místo obsadili kamarádi, 4. místo školní psycholog, 5. místo výchovný poradce, 6. sourozenci, 7. místo zaujali spolužáci a poslední, 8. místo patří prarodičům.

V 8. třídě **ZŠ Nad Vodovodem** bylo pořadí následující: 1. místo: rodiče, 2. místo: kamarádi, 3. místo: sourozenec, 4. místo: prarodiče, 5. místo: spolužáci, 6. místo: třídní učitelka, 7. místo: školní psycholog a 8. místo: výchovná poradkyně. *Výsledky z 9. třídy*: 1. rodiče, 2. spolužáci, 3. kamarádi, 4. sourozenec, 5. prarodiče, 6. třídní učitel, 7. školní psycholog, 8. výchovná poradkyně.

Umístění pomáhajících subjektů *obou tříd v kontrolním souboru*: 1. rodiče, 2. kamarádi, 3. spolužáci, 4. sourozenec, 5. prarodič, 6. třídní učitelka, 7. školní psycholog, 8. výchovná poradkyně.

*Tabulka č. 10: Ukazuje umístění pomáhajících subjektů v ZŠ Integrál a v ZŠ Nad Vodovodem.*

	Rodič	Sourozen ci	Prarodič	Kamarád	Spolužák	Třídní učitel	Výchovný poradce	Psycholog
<b>ZŠ Integrál</b>	1.	6..	8.	3.	7.	2.	5.	4.
<b>ZŠ Nad Vodovodem</b>	1.	4.	5.	2.	3.	6.	8.	7.

Z tabulky č. 10 vidíme, že pro žáky se SPU na prvním místě jsou důležití rodiče, na druhém místě je třídní učitelka a za třetí důležitý subjekt v profesním rozhodování žáci pokládají kamarády. U kontrolního souboru na prvním místě se umístili rodiče, na druhém kamarádi a na třetím místě se umístili spolužáci.

**Dílčí předpoklad p 3.1.** se na daném výzkumném souboru **nepotvrdil**.

Z grafu č. 8, vidíme, že žáci se SPU i žáci bez těchto poruch téměř shodně kladou důraz na názory rodičů ohledně jejich profesní volby.

I když škola pro žáky se SPU, zejména školní psycholog a výchovný poradce, poskytuje žákům nejnovější informace o nabídkách středních škol, zůstávají rodiče v dominantní pozici a žáci s nimi konzultují problematiku plánované profesní volby.

**p 3.2:** *Na výchovného poradce se s otázkou profesní volby obracejí častěji žáci se SPU než žáci z běžné základní školy.*

Tento dílčí předpoklad byl stanoven s ohledem na speciální vzdělávací program v ZŠ Integrál, kde poradenské subjekty školní psycholog a výchovný poradce aktivně se žáky pracují při hledání optimální střední školy. Ale také víme, že tuto možnost podle vyhlášky č. 72/2005 Školského zákona, mají samozřejmě i žáci na běžných základních školách.

K ověření tohoto dílčího předpokladu se vážala otázka v dotazníku F a G (viz Kapitola: Popis užitých metod).

Vyhodnocení otázky F přineslo tyto informace.

Tabulka č. 11: Pořadí umístění subjektů, které pomáhají žákům s profesní volbou.

	Výchovný poradce		Školní psycholog		Třídní učitel	
	8.třída	9.třída	8.třída	9.třída	8.třída	9.třída
<b>ŽŠ Integrál</b>	8. místo	3. - 4. místo	6. místo	5. místo	2. místo	3. - 4. místo
<b>ŽŠ Nad Vodovodem</b>	7. místo	8. místo	6. místo	7. místo	8. místo	6. místo

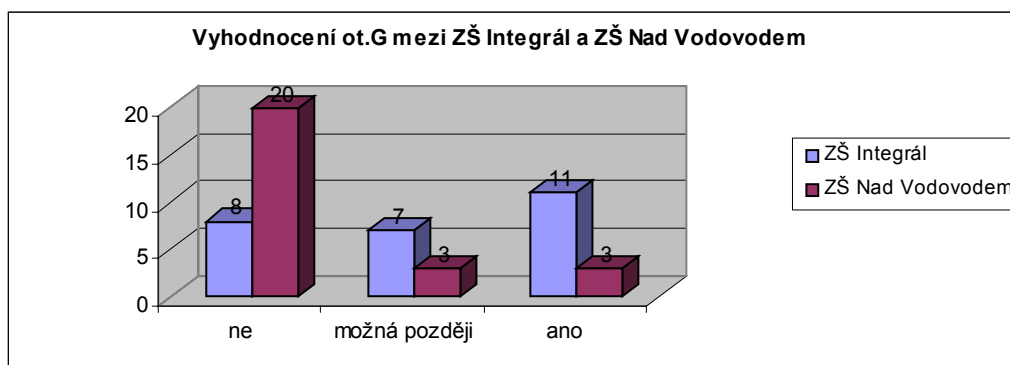
Z tabulky je patrné, že **žáci se SPU v ŽŠ Integrál** daleko více důvěřují a vyhledávají pomoc třídní učitelky, školní psycholožky a výchovného poradce. Z rozhovorů, které jsme provedli s těmito poradenskými subjekty na této škole, také vyplynulo, že mají pocit zodpovědnosti za své absolventy a že se jim snaží poradit a pomáhat v profesní volbě.

V **ŽŠ Nad Vodovodem** žáci spíše subjekty (výchovného poradce či školního psychologa) registrují. Vědí, kdo tyto funkce zastává, ale o pomoc v profesní volbě raději žádají rodiče, spolužáky a kamarády.

Tabulka č. 12: Vyhodnocení otázky G v dotazníku: *Obrátil jsem se o radu s profesní volbou na výchovného poradce?*

	ZŠ Integrál Četnost		ZŠ Nad Vodovodem Četnost	
	Absolutní(n)	Relativní(%)	Absolutní(n)	Relativní(%)
<b>ne</b>	8	31	20	76
<b>možná později</b>	7	27	3	12
<b>ano</b>	11	42	3	12
<b>Celkem</b>	26	100	26	100

Graf č. 9: Porovnání škol v odpovědích na otázku G.



Tabulka č. 12 a graf č. 9 nám ukazují, že v **ZŠ Integrál žáci 8. třídy** volili tyto odpovědi: ne - 5 žáků, možná později - 5 žáků, ano - 3 žáci. Žáci *9. třídy* odpověděli takto: ne - 3 žáci, možná později - 2 žáci, ano - 8 žáků.

**ZŠ Nad Vodovodem**, zde se u žáků opět projevila nepotřeba kontaktovat poradenské subjekty ve škole, jelikož žáci *8. třídy* zaškrtovali negativní odpovědi s těmito výsledky: ne - 11 žáků, možná později - 1 žák, ano - 1 žák. Žáci *9. třídy* označovali odpovědi takto: ne - 9 žáků, možná později - 2 žáci, ano - 2 žáci.

### **Dílčí předpoklad p 3.2.** se na daném výzkumném souboru **potvrdil.**

Skutečně se nám potvrdilo, že *žáci se SPU* jsou v kontaktu s výchovnou poradkyní a nemají zábrany ji požádat o radu. Ze zúčastněného pozorování vzešlo doplnění, že žáci se SPU důvěřují jak výchovné poradkyni, tak školnímu psychologovi a neváhají se požádat o radu v problematice profesní volby. I z rozhovoru s ředitelkou ZŠ Integrál vyplynulo, že obecně pedagogičtí pracovníci mají snahu poznat každého žáka, a jelikož školu navštěvuje 110 žáků, tak je to možné. Fungují jako typ menší rodiny, kde se k žákům přistupuje velice individuálně.

V *8. třídě* ZŠ Integrál jsme zjistili, že třídní učitelka se ocitla na 2. místě, těsně za rodiči. Z toho je patrné, že učitelka pozitivně na žáky působí a je pro žáky v plánované profesní volbě důležitá. Z rozhovoru s touto třídní učitelkou byl patrný zájem o přání a aspirace jejich žáků, aby jim mohla poradit v profesní volbě. Prozradila nám, že úzce spolupracuje s výchovnou poradkyní, přičemž pro žáky společně hledají optimální střední školu. Výchovná poradkyně u těchto žáků zaujala 8. místo.

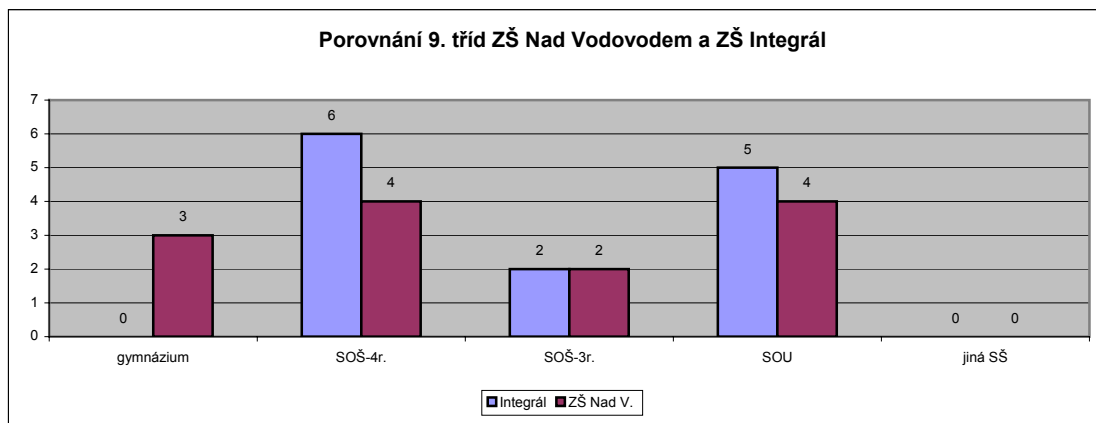
Žáci se SPU více vyhledávají pomoc a názor výchovného poradce i třídního pedagoga. Snaží se spolupracovat v předmětu „Člověk a svět práce“, jelikož chtějí si být jisti, že přijímací zkoušky na střední školu úspěšně složí, a také se snaží odhadnout spolu s vyučujícím, zda je v jejich silách tuto vybranou střední školu i úspěšně dokončit. Zkouší si za spolupráce pedagogů různé testy profesních předpokladů.

V *ZŠ Nad Vodovodem* se shodně v *8. i v 9. třídě* výchovná poradkyně ocitla na posledním 8. místě. Tuto skutečnost pokládáme za alarmující, a proto by vedení školy mělo být o ní informováno. Považujeme za nezbytné tuto situaci řešit. Jistým způsobem o tomto stavu vypovídá umístění třídní učitelky, která v *9. třídě* obsadila 7. místo a v *8. třídě* 6. místo.

**p 3.3:** Žáci 9. třídy běžné základní školy se hlásí na náročnější střední školy než žáci 9. třídy se SPU v Základní škole Integrál.

Do tohoto dílčího předpokladu jsme záměrně zahrnuli jen žáky z 9. Tříd základních škol, jelikož se nám ukázalo, že žáci z 8. tříd profesní volbu nemají konkrétně vyhraněnou a v debatě při pozorování se žáci často vyjadřovali, že ještě nemají konkrétně vybranou střední školu. Rovněž v rámci šetření dotazníkovou technikou vyšlo najevo, že častěji žáci 8. tříd nevěděli, na jakou školu se budou hlásit a jaký obor by je zajímal. Pro tuto domněnku jsme si vymezili předpoklad P4 viz níže.

Graf. č. 10: Podání přihlášek na střední školy.-



Z dotazníku jsme pro ověření tohoto dílčího předpokladu vyhodnotili otázku C u žáků 9. tříd základních škol. Do skupiny méně náročných středních škol jsme zařadili střední odborné učiliště (SOU) a střední odborné školy (SOŠ) s tříletými obory, zakončené výučním listem.

Z grafu č. 10 je patrné, že žáci z kontrolní skupiny se hlásí spíše na střední odborné školy a 3 z nich i na gymnázium. V 9. třídě ZŠ Integrál se nikdo nehlásí na gymnázium, 6 žáků se hlásí na SOŠ čtyřletou, 2 žáci na SOŠ tříletou a 5 žáků na střední odborné učiliště.

**Dílčí předpoklad p 3.4.** se na daném výzkumném souboru **potvrdil.**

Ukázalo se, že žáci se SPU vykazují tendence hlásit se na méně náročné střední školy. Jak jsme zjistili z rozhovorů s pedagogy, kteří s žáky vybírají střední školu. Tak žáci by měli přihlížet ke stupni svých poruch učení a pokusit se předvídat úspěch či



neúspěch na vybrané střední škole. To vše zohledňují rodiče, kteří mají rozhodné slovo ohledně profesní preference jejich dítěte.

**P 4: Žáci se SPU z 8. tříd ještě nemají jasnější představu o svém životním uplatnění v porovnání se žáky se SPU z 9. tříd.**

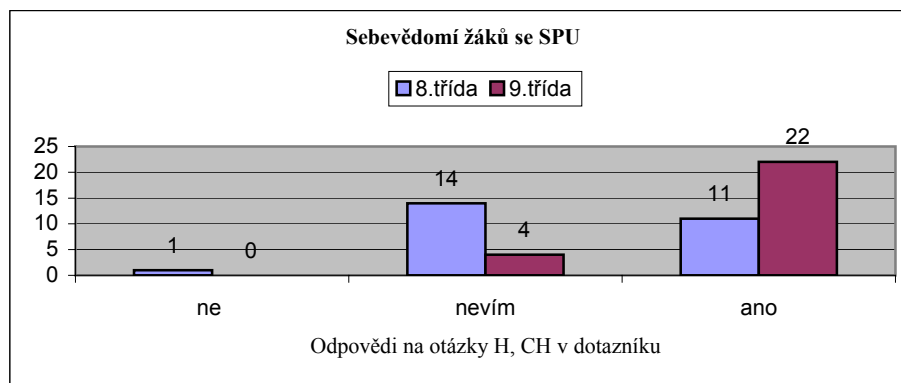
Tento předpoklad jsme stanovili, jelikož se domníváme, že žáci v 8. třídě nemají jasnou představu o svém budoucím životě a nevěří si, že najdou dobré uplatnění.

K tomuto předpokladu jsme vyhodnotili v dotazníku otázky H a CH jsme získali tyto výsledky.

Tabulka č. 13: Porovnání četnosti odpovědí v otázkách H, CH u žáků 8. a 9. třídy ZŠ Integrál.

Žáci se SPU				
	Četnost 8.t		Četnost 9.t	
	Absolutní(n)	Relativní(%)	Absolutní(n)	Relativní(%)
<i>ne</i>	1	4	0	0
<i>nevím</i>	14	54	4	15
<i>ano</i>	11	42	22	85
Celkem	13	100	26	100

Graf č. 11: Žáci 8. a 9. ZŠ Integrál: Porovnání odpovědí u otázek H, CH v dotazníku.



Pro ověření tohoto předpokladu jsme v dotazníku vyhodnotili otázky H, CH. Žáci se SPU 8. třídy odpovídali při součtu odpovědí z otázek H a CH takto: odpověď *ne* označili žáci jen jednou, *nevím* volili žáci čtrnáctkrát a odpověď *ano* jedenáctkrát.

Žáci se SPU v 9. třídě zakroužkovali v otázkách H, CH v dotazníku *ne* ani jednou, *nevím* čtyřikrát, *ano* se objevilo v odpovědích dvacetdvakrát.

Graf č. 11 jasně ukazuje, že skutečně žáci v 8. třídě ZŠ Integrál nejsou si jisti svou další profesní volbou, ze které vyplývá skepse, nedůvěra a obavy z další životní etapy. Dále se zjistilo, že skutečně žáci v 8. třídě další svou profesní perspektivu ještě příliš

s rodiči neprobírají, domnívají se, že v 9. třídě je na to času dost. V diskusi uvedli, že se spolužáky toto téma zatím také neprobírají.

**Předpoklad P 4** se na daném výzkumném vzorku **potvrdil**.

*Žáci se SPU v 8. třídě* skutečně pochybují o svém budoucím životě, nemají jasnou představu a nevěří, že v životě najdou dobré uplatnění. Oproti tomu *žáci 9. třídy* (v měsíci prosinec) podle našeho vyhodnocení si věří, že najdou v životě dobré uplatnění a dobře se jim povede. V diskusi se žáci zmínili, že ve třídě si navzájem sdělují, na jakou školu se hlásí, že se jim určitě bude stýskat po ZŠ, ale zároveň se těší na nové zkušenosti i starosti, které s sebou přesun na střední školu jistě přinese.

### **c) Interpretace ověřování předpokladů vztahující se k vlivu sebehodnocení na profesní volbu**

**P 5 Souhrnné sebehodnocení intervenuje v profesní volbě žáků se SPU.**

Tímto hlavním předpokladem, jsme se pokusili o prokázání vlivu sebehodnocení na profesní volbu, což se stalo cílem naší práce.

Souhrnným sebehodnocením rozumíme součet bodového ohodnocení v dotazníku z kategorií: K 1 - sebehodnocení školních výkonů, K 2 - sebehodnocení emočního prožívání a K 3 - sebehodnocení celkové spokojenosti a pohody v životě, které jsme již zjišťovali v předpokladu P1.

Před ověřením hlavního předpokladu P5 jsme nejprve získali data z dílčích předpokladů, resp. vyhodnotili jsme nejprve dílčí předpoklady, abychom se pak mohli vrátit k interpretaci výsledných z dotazníků, rozhovorů a pozorování, vztahujících se k tomuto předpokladu P5. Pro jasnější porozumění doporučujeme seznámit se nejprve s dílčími předpoklady, které se následně odrazily při vyhodnocení hlavního předpokladu P5.

Z informací získaných dílčími předpoklady (viz níže) vyplynulo, že *souhrnné sebehodnocení se odráží v profesní volbě žáků*.

**Hlavní předpoklad P5** se na daném výzkumném souboru **potvrdil**.

Zjistili jsme, že převážná většina vybraných žáků *s podprůměrným souhrnným sebehodnocením*, které jsme zjistili v předpokladu P1, skutečně preferuje při výběru střední školy méně náročné, ale nemyslí si, že se jim po výběru této střední školy bude dařit hůře.

Jednoznačně se ukázalo, že podprůměrné souhrnné sebehodnocení žáků podle našich kritérií se neodráží v očekávání špatné budoucnosti. Naopak tito žáci věří, že se jim po vystudování vybrané střední školy povede dobře. Jsou optimističtější navzdory svému pesimistickému pohledu na sebe sama (souhrnné sebehodnocení).

*U nadprůměrně hodnotících se žáků* se nám ukázalo, že při rozhodování se žáci se SPU nechají ovlivnit názorem rodičů a poradních subjektů, jako je výchovná poradkyně, školní psycholog či třídní učitel. Proto vliv jejich nadprůměrného sebehodnocení se převážně nepromítl i do profesní volby. I žáci s vysoce nadprůměrným sebehodnocením volí střední školy s ohledem ke svým poruchám realističtěji.

Žáci se SPU, kteří mají nadprůměrný studijní průměr, si skutečně věří, že po vystudování zvolené střední školy najdou v životě dobré uplatnění, ale volba střední školy je realistická s ohledem na SPU.

Skutečně se nám prokázalo, že sebehodnocení je jedním z faktorů, který intervenuje do plánované profesní volby žáků se SPU a u žáků bez těchto poruch. U žáků s SPU jsme zjistili, že poradenské subjekty na škole jsou si vědomy vyššího sebehodnocení svých žáků a proto jejich profesní výběr musejí s ohledem na SPU mírně korigovat.

### **Dílčí předpoklady**

**p 5.1:** *Podprůměrné souhrnné sebehodnocení se projeví v profesní volbě tím, že žáci aspirují k výběru méně náročných středních škol.*

Do skupiny méně náročných středních škol řadíme např. střední odborná učiliště (SOU) zakončená výučním listem, nebo střední odborné školy (SOŠ) s tříletými obory.

Hodnocení souhrnného sebehodnocení a postup při jeho zjišťování jsme již popsali v předpokladu P1, kde nám vyšly tyto výsledky.

*Tabulka č. 14:* Porovnání škol s výsledným součtem bodů za souhrnné sebehodnocení.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	89-104	2	8	0	0
<i>Nadprůměrné</i>	73-88	11	42	6	23
<i>Průměrné</i>	57-72	11	42	15	58
<i>Podprůměrné</i>	41-56	2	8	5	19
<i>Vysoce podprůměrné</i>	26-40	0	0	0	0
Celkem žáků		26	100	26	100

Tabulka č. 15: Žáci se souhrnným podprůměrným sebehodnocením volí tyto střední školy.

<b>ZŠ Integrál</b>							
8.třída				9.třída			
pořad.č.	SŠ	obor	stu.průměr	pořad.č.	SŠ	obor	stud.prům.
č. 1	SOU	kuchař	1,64	č. 3	SOU	kosmetička	1,67
<b>ZŠ Nad Vodovodem</b>							
8.třída				9.třída			
pořad.č.	SŠ	obor	stu.průměr	pořad.č.	SŠ	obor	stud.prům.
č.4	SOŠ-matur.	neví	1,81	č.4	SOU	řidič	1,75
č.10	Gymnázium	právníčka	1,5	č.13	SOU	číšník	2
č.11	SOŠ-matu.	neví	2				

Z tabulky č. 14 vidíme, že v řádku *podprůměrné sebehodnocení* se v ZŠ Integrál vyskytl 2 žáci a 5 žáků v ZŠ Nad Vodovodem.

Tabulka č. 15 nám znázorňuje žáky se SPU, kteří se podle našich kritérií hodnotí podprůměrně. V **ZŠ Integrál** jsou to 2 žáci. Pořadové číslo 1 z 8. třídy se hodnotí podprůměrně, a tomu také odpovídá výběr jeho střední školy, což je střední odborné učiliště obor kuchař a jeho studijní průměr je 1,64. U tohoto žáka můžeme říci, že podle našeho vymezení vliv sebehodnocení na plánovanou profesní volbu má a žák si skutečně vybral studijně méně náročnou střední školu.

Žákyně s pořadovým číslem 3 z 9. třídy se také podle našich kritérií hodnotila podprůměrně a vybrala si střední odborné učiliště obor kosmetička a její studijní průměr je 1,67. I zde můžeme podle našich kritérií říci, že vliv sebehodnocení na žákyni měl ten, že si shodně vybrala i méně náročnou střední školu s oborem kosmetička.

**U žáků z kontrolní skupiny**, kteří se také hodnotili v souhrnném sebehodnocení podprůměrně, jsme zjistili tuto profesní volbu. V 8. třídě se podprůměrně hodnotili 3 žáci, ale problematické u nich je, že jejich profesní orientace není zcela konkretizována, jak jsme dokázali v předpokladu P 4, také proto musíme naše výsledky komentovat opatrně.

V 8. třídě žák s pořadovým číslem 4 volil SOŠ s maturitou, i když si žádný obor zatím nevybral a jeho studijní průměr je 1,81.

I žák s pořadovým číslem 11 s podprůměrným sebehodnocením zvolil SOŠ s maturitou, také bez udání oboru, jeho studijní průměr je 2. S tímto průměrem a

podprůměrným sebehodnocením můžeme u tohoto žáka říci, že jeho profesní volba je mírně nadhodnocena navzdory podprůměrnému sebehodnocení. Žákyně s pořadovým číslem 10 by se ráda hlásila na gymnázium, chtěla by být právníčkou a její studijní průměr je 2. U této dívky můžeme říci, že sama sebe hodnotí podle našich kritérií podprůměrně ve vztahu ke škole, ale její profesní volba je plánovaná nadprůměrně a pomýšlí na právnickou fakultu. Profesní volbě u této dívky studijní výsledky ve škole neodpovídají, o čemž svědčí studijní průměr 2.

*V 9. třídě žák s pořadovým číslem 4 volí střední odborné učiliště, obor řidič vlaků.*

Žák s číslem 13 si vybírá střední odborné učiliště, obor číšník, a můžeme tedy říci, že vliv podprůměrného sebehodnocení se skutečně odrazil v profesní volbě tím, že tito žáci vybírají méně náročné střední školy.

**Dílčí předpoklad 5.1** se na daném výzkumném vzorku **potvrdil**.

*U žáků se SPU se skutečně, podle našich kritérií, objevilo, že oba podprůměrně sebehodnotící se žáci se při rozhodování o své střední škole orientují na méně náročné střední školy, v našem případě střední odborná učiliště.*

*U žáků v kontrolní skupině v 9. třídě dva žáci s podprůměrným sebehodnocením opravdu aspirují k méně studijně náročnému studiu, za které považujeme profese řidič vlaků a číšník. Avšak žáci v 8. třídě mírně nadhodnocují svou profesní volbu a plánují se hlásit na střední odborné školy s maturitou a jedna žákyně dokonce pomýšlí na gymnázium a chce se stát právníčkou. V této třídě nemůže jednoznačně říci, zda má sebehodnocení vliv na profesní volbu, jelikož profesní volba v této třídě není jasně diferencovaná.*

**p 5.2.:** *Podprůměrné souhrnné sebehodnocení se projeví v profesní volbě tím, že žáci si nevěří, že po vystudování zvolené střední školy najdou dobré uplatnění v životě.*

Při ověřování tohoto předpokladu jsme využili tabulku souhrnného sebehodnocení, kterou jsme vybrali z předpokladu P 1, který zjišťoval souhrnné sebehodnocení žáků. A dále jsme vyhodnotili otázku CH: *Věřím si, že když vystuduji zvolenou střední školu, najdu v životě dobré uplatnění.*

Tabulka č. 16: Názory žáků se souhrnným podprůměrným sebehodnocením na správnou volbu školy a následné dobré uplatnění.

	8. třída		9. třída	
	poř.číslo	odpověď na ot.CH	poř. číslo	odpověď na ot.CH
<b>ZŠ Integrál</b>	č.1	nevím	č.3	ano
<b>ZŠ Nad Vodo.</b>	č.4	ano	č.4	ano
	č.10	nevím	č.13	nevím
	č.11	nevím		

Z tabulky č. 16 vidíme u žáka se SPU v 8. třídě s pořadovým číslem 1, s podprůměrným sebehodnocením podle našich kritérií, že na otázku CH odpověděl nerozhodně, a to, že neví, zda se mu po vystudování dobře v životě povede. Žáci byli předem seznámeni, že si pod touto otázkou představujeme zaměstnanost, dobré uplatnění na trhu práce, slušné platové podmínky, společenskou prestiž apod.

Žákyně z 9. třídy již na zmíněnou otázku odpověděla rozhodněji *ano*. I navzdory svému podprůměrnému sebehodnocení si věří, že po vystudování své zvolené střední školy (SOU obor kosmetička) najde v životě dobré uplatnění, bude mít zajímavou práci a slušné platové ohodnocení.

2 žáci z kontrolního souboru v 8. třídě v odpovědi zaškrtnuli, že nevědí, zda se jim v životě povede dobře. Jeden žák si věřil a označil odpověď *ano*, z čehož vyplývá, že i navzdory podprůměrnému sebehodnocení si věří, že si povede po vystudování střední školy v životě dobře. V 9. třídě v ZŠ Nad Vodovodem jeden žák nedokázal odhadnout, jak se mu v životě povede, na rozdíl od druhého žáka, který si věřil a odpověděl, že se mu po vystudované střední školy povede dobře.

**Dílčí předpoklad 5.2** se na daném výzkumném souboru **potvrdil nejednoznačně**.

Dohromady 4 žáci s podprůměrným souhrnným sebehodnocením skutečně *nevědí*, zda se jim po vystudování zvolené střední školy dobře povede, ale 3 žáci jasně označili *ano*, že si věří a vidí svou profesní budoucnost optimisticky navzdory námi zjištěnému podprůměrnému sebehodnocení.

Také se nám prokázalo, že žáci z 8. tříd základních škol ještě nemají jasnou představu o své další profesní dráze, a proto by bylo zajímavé nechat tyto žáky příští školní rok vyplnit dotazníky znovu a porovnat, jakým způsobem se jejich profesní orientace diferencovala a jak ji ovlivňuje jejich sebehodnocení.

**p 5.3.:** *Nadprůměrné souhrnné sebehodnocení se projeví v profesní volbě tím, že žáci aspirují k výběru více náročných středních škol.*

Do skupiny více náročných středních škol řadíme např. gymnázia osmiletá, šestiletá, čtyřletá, lycea, střední zdravotnické školy, střední pedagogické školy (SPgŠ), střední průmyslové školy s náročnějším zaměřením, střední odborné školy (SOŠ) s čtyřletými obory zakončené maturitou.

Hodnocení souhrnného sebehodnocení a postup při jeho zjišťování jsme již popsali v předpokladu P1, kde nám vyšly tyto výsledky.

Tabulka č. 17: Porovnání škol s výsledným součtem bodů za souhrnné sebehodnocení.

Míra sebehodnocení	Počet bodů	ZŠ Integrál		ZŠ Nad Vodovodem	
		Absolutní (n)	Relativní (%)	Absolutní (n)	Relativní (%)
<i>Vysoce nadprůměrné</i>	89-104	2	8	0	0
<i>Nadprůměrné</i>	73-88	11	42	6	23
<i>Průměrné</i>	57-72	11	42	15	58
<i>Podprůměrné</i>	41-56	2	8	5	19
<i>Vysoce podprůměrné</i>	26-40	0	0	0	0
Celkem žáků		26	100	26	100

Tabulka č. 18: Žáci se souhrnným vysoce nadprůměrným a nadprůměrným sebehodnocením.

ZŠ Integrál							
8.třída				9.třída			
Poř.č.	SŠ	obor	průměr	Poř.č.	SŠ	obor	průměr
č.6	SOU	kuchař	2,29	č.1	SOU	kadeřník	2,80
č.7	OA	podnikatel	1,29	č.2	SOU	kuchař	2,27
č.8	SOŠ	práce na PC	1,43	č.5	SOŠ	soc.právní	1,47
č.9	SOŠ	výtvarník	1,36	č.6	SOŠ	chemie	1,4
č.10	SOŠ	fotograf	1,86	č.8	SOŠ	kosmetička	2,27
				č.9	OA	podnikatel	1,6
				č.10	SOU	kuchař	2,1
				č.12	SZŠ	dětská.sestra	1,75
ZŠ Nad Vodovodem							
8.třída				9.třída			
Poř.č.	SŠ	obor	průměr	Poř.č.	SŠ	obor	průměr
č.13	neví	ilustrátor	2,06	č.1	SOŠ	bankovnice	1,38
				č.3	SOŠ	neví	1,25
				č.5	SOŠ	masér	1,31
				č.7	Gymnázium	právník	1,44
				č.11	SOU	kadeřník	2,31

Pro ověření tohoto předpokladu zpracujeme výsledky žáků, kteří se v souhrnném sebehodnocení umístili v řádku *vysoce nadprůměrné* a *nadprůměrné sebehodnocení*.

V ZŠ Integrál tento výsledek představuje celkem 13 žáků a v ZŠ Nad Vodovodem to je 6 žáků.

Tabulka č. 18 nám znázornila **žáky se SPU**, kteří sami sebe hodnotí podle našich kritérií nadprůměrně, dokonce vysoce nadprůměrně. V 8. třídě 6 žáků mělo nadprůměrné, dokonce vysoce nadprůměrné souhrnné sebehodnocení. U pořadového čísla 6 můžeme konstatovat, že žák se sebehodnotí nadprůměrně, což se nepromítá do výběru střední školy, jelikož volí střední odborné učiliště s oborem kuchař. Pořadové číslo 7 se hodnotí vysoce nadprůměrně a volí si náročnější střední školu, konkrétně obchodní akademii s oborem podnikatel, proto můžeme prohlásit, že podle našeho vymezení na profesní volbu má vliv vyšší sebehodnocení, a to ve výběru náročnější střední školy. Pořadová čísla 8, 9 a 10 se hodnotí nadprůměrně, a také si volí střední odborné školy s odbornějším zaměřením, jako je fotografie, výtvarné práce a programování na počítači.

V 9. třídě u žáků se SPU se 4 žáci s pořadovými čísli 1, 2, 8 a 10 hodnotí nadprůměrně, ale volí si méně náročnou školu, a to střední odborné učiliště a SOŠ s tříletým oborem. V těchto případech se vliv sebehodnocení na profesní volby neprokázal. U žáků s pořadovými čísli 3, 5, 6, 12, kteří se podle našich kritérií ohodnotili nadprůměrně, se vliv sebehodnocení skutečně prokázal i v profesní volbě, a to tím, že se hlásí na náročnější střední školy. Vysoce nadprůměrně se hodnotí žák s pořadovým číslem 9, který se hlásí na náročnější střední školu, a to na obchodní akademii.

V ZŠ Nad Vodovodem v 8. třídě jeden žák s pořadovým číslem 13 neví jistě, na jakou střední školu se bude hlásit. V 9. třídě žáci s pořadovými čísli 1, 3, 7, a 5 skutečně aspirují k výběru více náročné střední školy. Ale žák s číslem 11, s nadprůměrným souhrnným sebehodnocením, se hlásí na méně náročnou střední školu, a to střední odborné učiliště. U tohoto žáka se nám vysoké sebevědomí v profesní volbě nepotvrdilo.

**Dílčí předpoklad p 5.3.** se na daném výzkumném souboru **potvrdil nejednoznačně.**

Tento dílčí předpoklad se nám u všech žáků se SPU nepotvrdil, jelikož jsme v průběhu výzkumné práce zjistili, že žáci se SPU konfrontují své profesní preference s poradenskými pracovníky (výchovnou poradkyní, třídní učitelkou a školní



psycholožkou) a s rodiči, kteří jejich vysoké sebehodnocení korigují s ohledem na jejich limity v důsledku jejich poruchy.

Konkrétně se vliv nadprůměrného souhrnného sebehodnocení na profesní volbu prokázal u žáků se SPU v 8. třídě, s pořadovým číslem 7, 8, 9,10, z celkového počtu 5 žáků. Jen u žáka s pořadovým č. 6 se nám vliv sebehodnocení neprokázal. V 9. třídě se celkem 8 žáků s SPU hodnotí nadprůměrně, ale u 4 žáků se vliv nadprůměrného sebehodnocení neprokázal. U 4 žáků se nám skutečně nadprůměrné sebehodnocení odrazilo i ve výběru střední školy, čímž jsme prokázali vliv nadprůměrného sebehodnocení na profesní volbu.

V ZŠ Nad Vodovodem se nám tento dílčí předpoklad potvrdil, žáci s nadprůměrným, dokonce s vysoce nadprůměrným sebehodnocením skutečně aspirují k více náročné střední škole. Tento předpoklad se nepotvrdil pouze u žáka s pořadovým č. 11.

**p 5.4.:** *Žáci s nadprůměrným souhrnným sebehodnocením, si věří, že po vystudování zvolené střední školy najdou v životě dobré uplatnění.*

Při ověřování tohoto předpokladu jsme využili tabulku souhrnného sebehodnocení, kterou jsme použili z předpokladu P 1, který zjišťoval souhrnné sebehodnocení žáků. A dále jsme vyhodnotili otázku CH: *Věřím si, že když vystuduji zvolenou střední školu, najdu v životě dobré uplatnění.*

Tabulka č. 19: Názory žáků se souhrnným podprůměrným sebehodnocením na správnou volbu školy a následné dobré uplatnění.

	8. třída		9. třída	
	poř.číslo	odpověď na ot.CH	poř.číslo	odpověď na ot.CH
<b>ZŠ Integrál</b>	č.6	ano	č.1	ano
	č.7	nevím	č.2	ano
	č.8	nevím	č.3	ano
	č.9	ano	č.5	nevím
	č.10	ano	č.6	ano
			č.8	ano
			č.9	ano
			č.10	ano
			č.12	ano
<b>ZŠ Nad Vodovodem</b>	č.13	ano	č.1	ano
			č.3	nevím
			č.5	ano
			č.7	nevím
			č.11	ano

3 žáci **8. třídy se SPU v ZŠ Integrál** s vysoce nadprůměrným a nadprůměrným sebehodnocením odpověděli *ano*, že si věří, že najdou po vystudování vybrané střední školy v životě dobré uplatnění a 2 žáci si nebyli jisti a zvolili odpověď *nevím*.

V *9. třídě* se vliv nadprůměrného sebehodnocení promítl i do odpovědí, jelikož 8 žáků odpovědělo *ano*, že věří v dobré uplatnění. Pouze 1 žák si nebyl zcela jist, proto jeho odpověď zněla *nevím*.

V **základní škole Nad Vodovodem** v *8. třídě* se v kolonce nadprůměrné sebehodnocení ocitl 1 žák, který si věří, že po vystudování zvolené střední školy najde v životě dobré uplatnění. V *9. třídě* 3 žáci jsou si jisti, že najdou dobré uplatnění po dokončení střední školy a 2 žáci ještě nevědí.

Stojí za zmínku fakt, že žádný žák neodpověděl záporně, proto můžeme říci, že se vliv nadprůměrného sebehodnocení objevil i v pozitivních odpovědích žáků.

**Dílčí předpoklad p 5.4** se na daném výzkumném souboru **potvrdil**.

Skutečně se nám prokázalo, že žáci s nadprůměrným sebehodnocením si věří, že po ukončení střední školy, kterou si vybrali, najdou v životě dobré uplatnění ve smyslu škály pracovních příležitostí, dobrého platového zařazení i pracovních podmínek a že po ukončení zvolené střední školy získají i společenskou prestiž.

## IV. Diskuse

Empirická sonda byla zaměřena na zjištění shody či odlišnosti v sebehodnocení, ve volbě další studijní a profesní orientace výzkumného souboru žáků vybraných pražských základních škol, kteří ukončují povinnou školní docházku. Tento klíčový moment v životě žáků základních škol je pro ně jedním z důležitých životních rozhodnutí. Volí si typ další předprofesní či profesní přípravy pro život v dospělosti, a tím předurčují svou profesní volbu.

**Cílem empirické sondy** bylo zjištění a porovnání úrovně sebehodnocení žáků se SPU a sebehodnocení žáků bez těchto poruch. Dalším cílem bylo postížení procesu plánování profesní volby u zkoumaných žáků a ověření, do jaké míry úroveň sebehodnocení žáka základní školy ovlivňuje jeho profesní volbu.

**V teoretické části** jsme analyzovali mimo jiné proces profesní volby u žáků základních škol, kdy jsou žáci ve fázi ukončení povinné školní docházky vedeni k tomu, aby přemýšleli nad sebou samými a zhodnotili svá přání, tužby, zájmy, možnosti, výsledky ve škole atd. Je již všeobecně známo, že typ profese výrazně determinuje socioekonomický status člověka, způsob zapojení do společnosti, i strukturaci jeho volného času. Způsob zaměstnání člověka či typ jeho vykonávané pracovní činnosti významně ovlivňuje rozvoj jeho sebepojetí, a tím samozřejmě ovlivňuje způsob sebehodnocení každého jednotlivce.

Žák při rozhodování o své další profesní dráze, díky vývojovým změnám v období dospívání, hledá odpověď i na další otázky: *Jaký jsem? Kým chci být? Kam patřím? Kam chci směřovat? Jaké hodnoty budu uznávat?* Tyto otázky vedou žáky k zamyšlení nad sebou samým. Žáci zhodnocují své možnosti, limity, přijímají svou jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky.

Pubescent bývá velice kritický k okolí, ale i sám k sobě, hodnotí svůj zevnějšek, své nedostatky a proto je velice citlivý na negativní hodnocení své osoby. Žáci se specifickými poruchami učení se k tomu vyrovnávají s různými důsledky dílčího oslabení školního výkonu díky poruše učení, která často přetrvává celý život.

**Výzkumný soubor** tvořili žáci se specifickými poruchami učení (SPU) z 8. a 9. tříd Základní školy Integrál v Praze 2. Tento soubor byl z hlediska vlivu sebehodnocení

na plánovanou profesní volbu porovnan s dalšími žáky základní školy, kteří tvořili kontrolní soubor. *Kontrolní soubor* tvořili žáci bez objektivně zjištěných specifických poruch učení ze Základní školy Nad Vodovodem v Praze 10.

*Speciální Základní škola Integrál* v Praze 2 - Vinohrady vzdělává žáky v rozsahu vzdělávacího programu „Základní škola“ a současně je zde aplikován projekt „Integrál“, v němž je alternativně řešena problematika žáků se SPU. Tato škola poskytuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami komplexní péči se zvýšeným zřetelem na jejich individuální zvláštnosti. Didaktický systém, uplatňovaný na této škole díky speciálním vyučovacím metodám, přiměřeným požadavkům a motivačnímu hodnocení, posiluje zdravé sebepojetí žáků tím, že posiluje jejich pocity úspěšnosti, jistoty a bezpečí. Žáci tak mohou lépe dosahovat studijních výsledků, které odpovídají jejich skutečným vlohám a intelektu.

Výzkumný soubor žáků nebyl co do kvantity rozsáhlý, neboť další specializovaná vzdělávací zařízení pro skupinovou integraci žáků se specifickými poruchami učení aktuálně nejsou k dispozici. Pro cíl diplomové práce a zejména kvalitativní zpracování dat jsme výzkumný soubor pokládali za dostačující. Do budoucna bychom rádi výzkumné šetření rozšířili o srovnání se třetím výzkumným či kontrolním souborem, a to se skupinou žáků se SPU individuálně integrovaných do běžných základních škol.

Pro postižení míry vlivu sebehodnocení na profesní volbu žáků se SPU byly **použity explorační metody** *dotazníkového šetření, zúčastněných pozorování a řízených rozhovorů s pedagogy zkoumaných škol*. Užití výzkumné metody a techniky byly zvoleny s ohledem k záměrům celé práce.

Nejvíce kvantitativních a kvalitativních dat se podařilo získat pomocí techniky komplikovaného *dotazníku* (viz Příloha: Dotazník sebehodnocení a profesní volby). Dílčí položky dotazníku byly zaměřeny na sebehodnocení všech zkoumaných žáků, a to z výzkumného souboru i kontrolní skupiny ve vztahu k typu volby další předprofesní a profesní přípravy. Výzkumná data získaná technikou dotazníkového šetření jsme porovnávali dále s výzkumnými daty ze zúčastněného pozorování zkoumaných žáků při vyučování a s daty získaných z řízených rozhovorů s pedagogy v těchto základních školách.

Dotazníkovou technikou jsme sledovali tři dílčí kategorie v souhrnném sebehodnocení zkoumaných žáků, a to sebehodnocení školního výkonu (K1),

sebehodnocení emočního prožívání (K2) a sebehodnocení celkové spokojenosti v životě (K3). Zároveň s tím jsme porovnávali aspekty týkající se profesní volby žáků, jimiž jsme směřovali k postižení jednak zamýšlených aspirací žáků, a jednak postižení jejich faktické volby druhu či typu střední školy.

Pomocí konkrétních otázek dotazníku jsme dále zjišťovali, do jaké míry jsou si žáci jisti tím, že budou úspěšní při event. výběrovém přijímacím řízení na zvolené střední školy. V tomto ohledu jsme také sledovali, do jaké míry se v procesu vývoje jejich sebehodnocení a plánování profesní volby podílel podpůrný poradenský systém na škole (výchovný poradce, školní psycholog, třídní učitel).

*Techniku zúčastněného pozorování* jsme koncipovali ve formě přípravy na vyučování v již zmíněných třídách výzkumného souboru (viz Příloha: Příprava na základní školy). V každé třídě jsme měli možnost působit v dvojhodinové časové dotaci, přičemž jsme si vytvářeli příznivé podmínky pro prezentaci dotazníkového šetření. Z hodnotící závěrečné besedy na konci vyučovacích hodin u žáků z kontrolní skupiny vyplynulo, že žáci shledávali vyučovací předmět „Člověk a svět práce“ jako málo přínosný a nudný. Za významné považujeme dále zjištění, že zkoumaní žáci se SPU reagovali na výuku v tomto učebním předmětu dosti odlišně. Tito žáci projevovali naopak důvěru v samotný předmět „Člověk a svět práce“, jež jim pomáhá v rozhodování o jejich profesní volbě.

*Techniku řízených rozhovorů s pedagogy zkoumaných škol* jsme použili v přípravné a organizační fázi empirického šetření. Uplatnili jsme ji s výchovnými poradci a pedagogy zkoumaných škol a využili při formulaci předpokladů. Otázky řízených rozhovorů se týkaly zejména názorů na sebehodnocení zkoumaných žáků a jejich profesní volby z hlediska jejich učitele.

Dále bychom v této kapitole *upozornili na možné chyby*, kterých jsme se mohli dopustit při dotazníkovém šetření. Při konstrukci dotazníku jsme zohledňovali především předpokládané kompetence vzhledem k SPU respondentů. Brali jsme v úvahu celkovou kapacitu dotazníku vzhledem k možným limitům aktivity, pozornosti a schopností sémantického porozumění obsahu otázek respondenty se SPU. Proto jsme vždy na počátku dotazníkového šetření osobně instruovali respondenty formou diskuse a vysvětlení. Přesto si uvědomujeme, že toto nemusela být záruka maximální objektivity a upřímnosti ze strany zkoumaných žáků. Žáky mohly ovlivnit faktory, např. sympatie

či antipatie k zadavateli, negativní zkušenost s pedagogy apod. Díky osobní účasti při dotazníkovém šetření jsme zajistili 100% návratnost dotazníků.

*Výhodu dotazníkové techniky* spatřujeme v tom, že nám umožnila hromadné získání dat, rychlou aplikaci, čímž jsme jich v relativně krátkém čase získali dostatek. Zpracování dotazníků bylo neproblematické, i když časově náročnější. Další výhodou dotazníku bylo to, že poskytl stejnou podnětovou situaci všem zkoumaným respondentům.

Výzkumná data byla zpracována *formou kvalitativní analýzy*. Výpovědi respondentů byly kvantifikovány do absolutních počtů, které pak byly vodítkem pro kvalitativní analýzu.

Další vhodnou technikou by jistě mohl být individuální rozhovor se všemi respondenty, což pro časovou náročnost výzkumného šetření nebylo možné realizovat, a také proto, že nám to vedení základních škol nedoporučilo.

**Při interpretaci výzkumných dat,** vztahujících se k jednotlivým *oblastem sebehodnocení žáků*, jsme prokazatelně zjistili odlišnosti u zkoumaných žáků se SPU a zkoumaných žáků bez objektivně zjištěných poruch učení. Z interpretovaných výsledků jsme v oblasti souhrnného sebehodnocení u žáků se SPU zjistili nápadně vyšší četnost jistého nadprůměrného sebehodnocení než u skupiny kontrolní. Potvrdili jsme, že lze kvalitním a dlouhodobým působením speciální školy u žáků se SPU vypěstovat optimální až vysoké sebehodnocení. Tím jsme vyvrátili domněnku, že žák se SPU vlivem důsledků těchto poruch na školní výkon má nízké sebehodnocení. Z tohoto důvodu pokládáme za důležité zdůraznit, že speciálním přístupem k těmto žákům lze dosáhnout pozitivního efektu v oblasti sebehodnocení.

Pomocí dalšího faktoru jsme prověřovali, do jaké míry *školní hodnocení intervenuje u žáků v sebehodnocení výkonů ve škole*. Ukazatelem školního hodnocení byl studijní průměr (průměr všech známek) žáka na konci posledního předcházejícího školního roku. Tento ukazatel jsme porovnávali s námi získanou hodnotou za kategorii (K1) sebehodnocení výkonů žáka ve škole. Při porovnání dat získaných od výzkumného souboru a kontrolní skupiny bylo patrné, že žáci se SPU, navzdory svým relativně slabším studijním výsledkům, sami sebe hodnotí pozitivněji, než vykazuje celkový průměr všech jejich školních známek. Zjistili jsme, že zkoumaní žáci se SPU měli tendenci spíše „nadhodnocovat“ dosaženou úroveň své školní úspěšnosti, na rozdíl od

žáků bez těchto poruch. Zde se opět nabízí možný pozitivní vliv speciální pedagogické péče v Základní škole Integrál.

Dalším posuzovaným faktorem byl *proces volby typu profesní přípravy* zkoumaných žáků. V této problematice se naše předpoklady nepotvrdily zcela jednoznačně. Obecně však lze konstatovat, že se hlavní předpoklad potvrdil, protože jsme zjistili mnoho rozdílů v plánování profesní volby u žáků se SPU v porovnání se žáky kontrolního souboru. Rozdíly jsme zjistili ve vyhledávání poradenské pomoci na škole mezi výzkumným a kontrolním souborem. Dále jsme postihli vykazující tendenci u žáků se SPU k výběru méně náročných středních škol. Avšak dílčí předpoklad p 3.1. postihl shodu u výzkumných souborů, jelikož kladou téměř shodně důraz na názory a rady rodičů při plánované profesní volbě.

Dalším hlavním aspektem, vztahujícím se k oblasti profesní volby, byla předpokládaná nerozhodnost či nejistota z hlediska předprofesních a profesních představ žáků se SPU v 8. a 9. třídě Základní školy Integrál. Zde se nám skutečně potvrdilo, že žáci se SPU v 8. třídě pochybují o svém budoucím životě, nemají jasnou představu a neočekávají, že v životě najdou dobré uplatnění v porovnání se žáky se SPU 9. třídy.

Při hodnocení výzkumných dat v závěrečné fázi interpretací zmiňujeme výsledky z ověřování našich předpokladů vztahujících se k *vlivu sebehodnocení žáka na jeho profesní volbu*. Úroveň souhrnného sebehodnocení žáků se SPU vzhledem k profesní orientaci se podle našeho vymezení v předpokladu P1 ukázala vyšší než u kontrolní skupiny. Toto zjištění však neodpovídá zjištěné profesní orientaci u žáků se SPU.

Jak vyplynulo z rozhovoru s pedagogy Základní školy Integrál, žáci se SPU jsou cíleně při výběru střední školy směřováni k reálné volbě předprofesní a profesní přípravy vzhledem k SPU. Tuto odbornou poradenskou pomoc jim poskytují ve spolupráci s rodiči poradenští pracovníci pracující přímo ve škole. Jak bylo řečeno, žáci se SPU, kteří byli dlouhodobě vzděláváni ve speciálním či upraveném školním režimu, mohou své skutečné školní výsledky hodnotit ve vztahu k většině žáků z ostatních běžných škol nepřiměřeně.

Ředitelka ZŠ Integrál např. poměrně výstižně vystihuje tento aspekt, když říká, že *„naše škola je jako skleník, který se snaží svým květinám poskytovat to nejlepší hnojivo, slunce a závlaku. Ale s posledním rokem školní docházky se stane to, že tyto květiny rodiče přesadí do jiné zahrady nebo i na pole, a tam se již musí postarat samy o sebe“*.

Na jedné straně speciální škola žákům se SPU poskytuje komplexní speciální péči se zvýšeným zřetelem na jejich individuální vzdělávací potřeby, a to pomocí speciálních vyučovacích metod, přiměřených požadavků a motivujícího hodnocení, které posiluje sebevědomí žáků, napomáhá v nabuzení jejich pocitů úspěšnosti, jistoty a bezpečí. Tak pravděpodobně mohou lépe dosahovat dobrých studijních výsledků, které odpovídají jejich skutečným vlohám a předpokladům. Na straně druhé při přestupu žáků se SPU do středních škol, kde tato specializovaná péče již nebývá součástí vzdělávacích programů, mohou tito žáci, pokud nebudou na tuto skutečnost dostatečně předem připraveni, brzy ve škole selhávat.

Z výše popsaných zjištěných informací z výzkumných dat vyvozujeme, že by speciální základní školy měly brát na zřetel specifikum speciálně individuálního přístupu k žákům se SPU a své žáky zároveň také připravovat na adaptaci v běžných středních školách.

Dále jsme prokázali, že volba střední školy je ovlivněna úrovní sebehodnocení žáků. K tomuto závěru připojujeme zmínku, že do procesu volby povolání vstupují další faktory, jako speciálně pedagogické poradenství, vzdělávací program školy apod. Můžeme tak konstatovat, že pomocí dobře fungujícího poradenského systému ve škole je možné volbu předprofesní a profesní přípravy žáků na povolání pozitivně ovlivňovat ve smyslu reálné volby.

Dalším faktorem, který by měl být jistě brán rovněž při interpretaci výsledků empirického šetření v úvahu je problém sebehodnocení žáků, který je kategorií vztahující se k neopakovatelné individualitě u každého jedince. Proto by v případě požadavku hlubší a podrobnější analýzy těchto dat bylo vhodné zařadit ještě citlivější metody a techniky kvalitativní analýzy, jako například dlouhodobější pozorování, individuální rozhovory s jednotlivými žáky, jejich rodiči apod.

Celkově můžeme konstatovat, že pro potřeby této diplomové práce jsme provedli obsáhlejší seznámení s touto problematikou a uplatnili jsme vzhledem k tomu adekvátní postup při sběru a analýze výzkumných dat. Neaspirovali jsme k dosažení obecně platných závěrů, neboť jak bylo zmíněno, rozsah problematiky to v tomto pojetí neumožňoval a také to nebylo v možnostech a silách jednoho výzkumníka dovést toto empirické šetření do obecných poloh.

V Diskusi jsme tedy zhodnotili dílčí pracovní postupy i celou práci kompletně, informovali jsme o úskalích a možných chybách v naší empirické sondě. Přesto toto



dílčí šetření můžeme považovat za počátek dalšího výzkumného záměru, který jistě přispěje svými poznatky a výsledky k hlubšímu pochopení souvislostí a obohatí pedagogické praxi. Proto doporučujeme k podrobnějšímu zkoumání problematiku vlivu sebehodnocení žáků základních škol na jejich volbu předprofesní a profesní přípravy.

Specifické poruchy učení můžeme definovat jako obtíže při učení. Není-li žákovi s těmito poruchami poskytnuta adekvátní péče při učení ve škole, jeho úroveň sebehodnocení může kolísat, event. přerůst v emoční a jiné osobnostní problémy. Z toho důvodu je velice důležité předcházet preventivně těmto event. komplikacím tím, že pedagogové na základních školách budou mít dostatek informací i zkušeností s touto problematikou, budou úzce spolupracovat s rodiči, speciálními pedagogy a ostatními poradenskými školními pracovišti.

Za nesporně zajímavé považujeme dále zjištění, jak vyplynulo mj. z výsledků našeho výzkumného šetření, že individuální a respektující přístup, který jsme sledovali ve speciální základní škole pro žáky se SPU, by měl být do určité míry uplatňován i na běžných základních školách. Ze závěrů naší empirické sondy vyplývá, že odborné znalosti o SPU jsou jen dílčí problematikou, kterou je třeba poznat, aby bylo možné hlouběji proniknout do mechanismů rozvoje sebehodnocení žáků.

## V. Z á v ě r

V závěru diplomové práce se nejprve dotkneme názoru o významu a smyslu zaměření cílů této práce. Domníváme se, že cílené zaměření a konkrétní volba tématu, jež se vztahuje k postižení problematiky žáků se specifickými poruchami učení (SPU) v širších souvislostech, je významná. Jelikož celá práce odpovídá aktuálně diskutované problematice v současných českých školách. V závěrečných ročnících základní školy, kde ukončují tito žáci povinnou školní docházku, stojí před svým prvním závažným rozhodnutím, stejně jako všichni ostatní žáci. Problematika vzdělávání a přípravy žáků se SPU na základních školách vzhledem k důležitému okamžiku jejich zlomového rozhodnutí, kdy se rozhodují a vybírají svou střední školu, nebyla a dosud není náležitě podpořena odbornou analýzou tohoto problému.

Tímto prvním klíčovým okamžikem v jejich životě je volba způsobu přípravy na budoucí povolání. V naší společnosti je to okamžik, kdy se žáci rozhodují a vybírají typ a druh střední školy. Můžeme dále říci, že zvolený druh střední školy svým zaměřením do značné míry předurčuje budoucí sociální prestiž daného jedince, a dále také jeho možné další postavení na trhu práce. Toto rozhodnutí je z pochopitelných důvodů tedy důležité a zodpovědné, při němž si žáci možná poprvé v životě uvědomují, že může měnit jejich dosavadní život.

Naše šetření jsme proto zaměřili na postižení dosavadní úrovně sebehodnocení zkoumaného souboru, které podle našich primárních domněnek mohlo být v důsledku specifických poruch učení v základním vzdělávání určitým způsobem narušeno. Dále jsme naše výzkumné šetření orientovali na zjištění konkrétní volby předprofesní či profesní přípravy s úmyslem postižení vlivu úrovně sebehodnocení jedince na profesní volbu.

Dalšími dílčími cíli našeho empirického šetření se tak nutně muselo stát také ověření dalších faktorů, spolupůsobících na sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení, jež mají přímý vliv na profesní volbu těchto žáků.

V teoretické části diplomové práce jsme se nejprve zabývali vymezením odborné terminologie a základních kategorií pojetí specifických poruch učení žáků. Zaměřili jsme se na specifika dílčích typů specifických poruch učení žáka ve škole, na typické symptomy jejich projevů, dále na techniky a metody napomáhající jejich nápravě a kompenzacím.

Dále jsme obdobně věnovali pozornost sebehodnocení žáků základních škol. Zde jsme nejprve vymezili pojetí sebehodnocení žáka v závěrečných ročnících základní školy, popsali jsme základní metody, které umožňují zkoumání jak dosažené aktuální úrovně sebehodnocení jedince, tak postižení některých vývojových etap při utváření sebezpojetí a sebehodnocení. Dále jsme se zaměřili na postižení vlivu školního hodnocení na sebehodnocení a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.

V kapitole o konkrétní profesní volbě žáků se SPU jsme dále popsali aktuálně platný systém výchovného, resp. školního a profesního poradenství, základní východiska profesní volby, faktory ovlivňující profesní volbu žáků, a dále jak se promítá sebehodnocení žáků do procesu přípravy na povolání.

V empirické části práce jsme se věnovali rozboru výzkumných dat získaných v empirické sondě, zaměřené na danou problematiku. Jak je patrné z formulování cílů diplomové práce, náš zájem směřoval k postižení vlivu dosažené úrovně sebehodnocení žáků se SPU na jeho profesní volbu. Proto jsme si stanovili tři dílčí úkoly. A to jednak postihnout konkrétní úroveň dosaženého sebehodnocení zkoumaných žáků, dále jejich plánované profesní zaměření a vliv jejich sebehodnocení na typ profesní volby.

Ve vztahu k základnímu vytyčenému cíli diplomové práce jsme v empirické části formulovali dílčí cíle, dále jsme formulovali předpoklady a zvolili náležité explorační metody. Z těchto metod jsme zvolili techniku Dotazník sebehodnocení pro žáky se SPU ve vztahu k profesní volbě, řízené rozhovory s pedagogy zkoumaných škol, a dále zúčastněné pozorování zkoumaných žáků. Získaná výzkumná data jsme náležitě zpracovali, ilustrovali v přehledných tabulkách a grafech, kde jsme vše zároveň náležitě komentovali a interpretovali.

Základním výzkumným souborem pro ověřování stanovených předpokladů se stali žáci Základní školy Integrál a kontrolní soubor tvořili žáci Základní školy Nad Vodovodem. Konkrétně výzkumný soubor tvořili žáci z 8. a 9. tříd (N: 52), z toho bylo 26 žáků se SPU a 26 žáků bez objektivně zjištěných těchto poruch. Výběr žáků těchto tříd jsme zvolili s ohledem na stanovený cíl, jelikož od těchto ročníků se žáci postupně začínají profilovat pro další profesní volbu.

Výzkumná data byla účelově doplněna daty explorovanými z řízených rozhovorů s pedagogickými pracovníky zkoumaných škol, a to třídními učiteli, výchovnými poradci a učiteli vyučovacího předmětu „Člověk a svět práce“, v kterém jsme provedli zúčastněné pozorování zkoumaných žáků.

Jak jsme uvedli, úspěch ve škole nezávisí jen na kognitivních schopnostech dítěte, ale i na jeho afektivní stránce osobnosti, sebezpojetí a z něho vyplývající míře individuální sebedůvěry žáka. Představa o vlastních možnostech ovlivňuje postoj žáka ke školní práci a očekávání určitého výsledku. Přiměřené sebehodnocení dovoluje žákovi dosahovat výsledků odpovídajících jeho schopnostem. Domníváme se proto, že zkoumání sebehodnocení může přinést žákům se SPU velké ulehčení v jejich každodenní práci ve škole. Snížené sebehodnocení brání žákům se SPU dosahovat tak dobrých výsledků, jakých by vzhledem ke svým předpokladům mohli dosáhnout. Snížené sebehodnocení se odrazí v jejich emočních projevech. Jsou nejistí, úzkostnější, negativnější a mají větší obavy ze selhání, což má vliv i na motivaci ve školní práci. Důsledkem je zhoršený školní průměr, na základě kterého se nakonec rozhodují při plánování další předprofesní přípravy na střední škole.

Především z těchto důvodů pokládáme naši empirickou sondu za důležitou pro školní praxi, která by neměla zapomínat na odraz školních výkonů v sebehodnocení žáků a snažit se o motivaci žáků s narušeným sebehodnocením.

V našem empirickém šetření jsme odhalovali vliv sebehodnocení žáků se SPU na druhém stupni základní školy na profesní volbu. Přínos pro praxi můžeme spatřovat také ve zjištění ze zúčastněného pozorování, že v kontrolní skupině tvořené z žáků Základní školy Nad Vodovodem končící školní docházku nepovažují předmět „Člověk a svět práce“ za oblíbený, obtížný a ani za důležitý pro život, což pokládáme za zcela fatální v problematice, která se týká profesní preference. Proto jsme s učitelem tohoto předmětu navázali spolupráci a budeme se snažit pomoci v koncipování některých vyučovacích hodin pro tento předmět.

Dále zmíníme přínos této diplomové práce v praktickém využití pro Základní školu Integrál, kde jsme této škole jako první poskytli zpětnou vazbu jejich práce. Skutečně se prokázalo, že žáci této školy se SPU nemají snížené sebehodnocení a negativní pohled na svět. Naopak, s porovnáním se žáky z kontrolního souboru jsou žáci se SPU sebevědomější. Toto zvýšené sebehodnocení se ovšem vždy nepromítá do profesní volby, jelikož poradenské subjekty základní školy nabízejí žákům realistickou nabídku středních škol s ohledem na jejich SPU. V profesní volbě se více jak vliv sebehodnocení promítl vliv školy, resp. realistická nabídka ze strany školního

psychologa a výchovného poradce, kteří s rodiči vybírají vhodné střední školy a počítají s konkrétními a objektivními možnostmi každého žáka.

Samotným závěrem je nutné říci, že naše empirická sonda se dotkla velice náročného problému žáků opouštějících školu na konci základní školní docházky a nelze jej považovat v dané práci za vyřešený. Pokusili jsme se rozkrýt určitý náš postup při postihování vlivu sebehodnocení na profesní volbu žáků se SPU a budeme rádi, když naše závěry se stanou základy či podněty pro další hlubší zkoumání těchto jevů.

V této práci jsme rozšířili poznatky o sebehodnocení žáků se SPU a rozkryli vliv sebehodnocení na profesní volbu těchto žáků.

Zejména se jeví slibnou navázání spolupráce s vedením Základní školy Nad Vodovodem, které projevilo zájem o další odborné řešení lepší motivace k učení žáků ve vyučovacím předmětu „Člověk a svět práce“, který nesplnil očekávání školy. Dále byl projeven zájem Základní školy Integrál o naše výsledky a podněty pro jejich další práci.

Zároveň jsme si vědomi toho, že výzkumná šetření v oblasti školství a pedagogických jevů, jsou zcela vázána na dynamický mnohostranný úhel pohledu. Proto musí být pedagogické jevy vždy zkoumány jak v konkrétních podmínkách, tak zároveň vzhledem k jejich obecným a širším souvislostem. V předložené problematice je neprobádaných faktoriálních vztahů a souvislostí mnohem více, proto nezbyvá než podpořit další výzkumníky, aby se tomuto tématu intenzivně věnovali.

Považovali jsme za důležité, těchto několik poznámek sdělit v samotném závěru této diplomové práce, a to nikoli jako pouhé shrnutí výsledků, ale spíše jako zamyšlení nad tím, čím bychom mohli přispět konkrétní praxi, čeho se nám podařilo z našich původních záměrů dosáhnout, čeho se propříště vyvarovat, a dále jak by bylo dobré pokračovat.

Věříme, že tato naše diplomová práce poslouží jako podnět k dalšímu studiu sebehodnocení žáků se SPU v závěrečných ročnících základních škol v procesu profesní orientace a volby povolání, i k zamyšlení nad tím, jak napomáhat zkvalitňování každodenní pedagogické praxe v základních školách poskytující povinnou školní docházku.

## SEZNAM LITERATURY

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim : Mach, 1991. ISBN 80-85605-35.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno : MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno : MU, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOVÁ, J. *Vztah mezi úzkostí a sebehodnocením u VŠ studentů*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. Diplomová práce.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

CANFIELD, J., WELLS, H.C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-028-6.

ČAČKA, O. *Přehled psychologie*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-0904-7.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha : UK, 1999. ISBN 807184-880-8.

CZAKO, M., SEEMANNOVÁ, M., BRATSKÁ, M. *Kapitoly zo všeobecnej psychologie*. Bratislava : SPN, 1982.

HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN, 1973.

HRABAL, Vladimír st., HRABAL, Vladimír ml. *Diagnostika – pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

KAMENIŠŤÁK, R. Diplomová práce. *Vztah sebehodnocení a rizikové chování*. Brno : 2008.

KREJČÍŘOVÁ, O., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha : Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

LANGER, S. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. Hradec Králové : Kotva, 2001. ISBN 80-902210-0-9.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojové psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MACEK, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu Já*. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997.
- MACEK, P., LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. Brno : Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-23-236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MERTIN, V. *Alternativní pohled na dyslexii*. In Kucharská, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1999. Praha : Portál, 1999, ISBN 80-7178-294-7.
- MICHALOVÁ, Z. a kol. *Speciálně pedagogická příručka*. Praha : UK pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-109-5.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na 2.stupni ZŠ a na středních školách*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311000-8.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MONTOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.
- PANOUSEK, V. *Identita člověka a její utváření v dětství a dospělosti*. Hradec Králové : Pedagogické centrum, 1999.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením*. Praha : IPPP ČR, 2004. ISBN 80-86856-01-1.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMÉKAL, V. *Dítě na prahu dospívání*. Brno : Barrister & Principal, 2004.
- SVODODA, M., KŘEJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠAFROVÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení jako významná determinanta rozvoje sebehodnocení žáků*. Disertační práce. Ústí nad Labem : 2003.
- ŠTURMA, J. *Specifické poruchy učení a psychoterapie. Psychické aspekty komunikace řeči v logopedické teorii a praxi*. Sborník přednášek a statí Československé logopedické společnosti. Praha, 1984.
- TAFARODI, R. W., SWANN, W. B. Jr. *Two dimensional self-esteem: theory and measurement*. Personality and Individual Differences : 2001.
- VACÍNOVÁ, M a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Ústí nad Labem : UJEP, 2005. ISBN 80-7044-719-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : UK Husická teologická fakulta, 1995. ISBN nemá
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : UK, 2001, 2002. ISBN 80-246-0015-3.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : UK Karolinum, ISBN 80-7066-384-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení* . 1.vydání Praha : Portál 1994. ISBN 80-7178-038-3.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994, 2003. ISBN 80-7178-800-7.



ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha : D + H, 2001. ISBN nemá.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha : D + H, 2001. ISBN nemá.

### ***Zákony a vyhlášky***

- Vyhláška MŠMT č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Vyhláška MŠMT č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška MŠMT č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

### ***Internetové zdroje***

- <http://www.chelc.ecc.cz>
- <http://www.integral.wz.cz>
- <http://www.msmt.cz>
- <http://www.vuppraha.cz>
- <http://www.skolskezakony.cz>
- <http://www.infoabsolvent.cz>
- <http://www.kamnaskolu.cz>
- <http://www.nuov.cz>
- <http://www.icm.cz>
- <http://www.icm.cz>
- <http://www.urady.cz>
- <http://www.rvp.cz>



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č.1** – Doporučení při práci se žáky se SPU

**Příloha č.2** – Souhlas zákonných zástupců s dotazníkovým šetřením

**Příloha č.3** – Dotazník sebehodnocení žáků a profesní volby

**Příloha č.4.** – Rozhovor s pedagogy – záznamový arch

**Příloha č. 5** – Zúčastněné pozorování: Příprava na základní škole

**Příloha č.6.** – Předmět „Člověk a svět práce“

## PŘÍLOHA č. 1

### **Doporučení práce s žáky se SPU**

- Zadáváme úkoly raději kratší a na takové úrovni, aby je žák byl schopen zvládnout. Hovoříme s ním o možné obtížnosti, o tom, co sám považuje za splnitelné.
- Respektujeme pomalé osobní tempo.
- Vedeme žáka k automatizaci činností, které mu pomáhají kompenzovat poruchu, tj. používání magnetofonu, walkmana, barevného zvýrazňování pojmů apod.
- Píšeme na tabuli i žákovi do sešitu čitelně. Vše, co dostává jako pomůcky, musí být pro něj z hlediska nových informací zpracovatelné.
- Pro lepší orientaci v informacích, orientaci v textu apod. používá zvýrazňovač.
- Učíme žáka učit se, učivo, které se naučil, by si měl opakovat nahlas.
- Zpětná vazba navazuje bezprostředně na žákovu odpověď.
- Žák se učí myslet nahlas.
- Zdatnější studenti mohou pomáhat slabším.
- Angažované učení znamená více mluvit o učení se (aktivita žáka) než o vyučování (práce učitele).
- Žák si osvojuje dovednost poučit se z vlastních chyb.

### **Zásady podle Pokorné:**

- Zaměřit terapii na specifiku jednotlivého případu – individuálně prověřovat a modifikovat nápravný postup.
- Psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte – napravit negativní vztah dítěte k učení, aktivizovat celou rodinu.
- Správná a přesná diagnostika dítěte
- Přiměřeně stanovit obtížnost úkolů.
- První úspěch napomáhá spolupráci a motivaci dítěte – je účelné, aby tomuto úspěchu byl přítomen i rodič, ti pak prožívají úspěch společně.
- Při nápravě postupujeme po malých krocích – nezvyšujeme náročnost, pokud nezvládneme předchozí úkoly.
- Pracovat denně a pravidelně – systematicky – z neurofyziologie vím, že nervové synapse mají tendence vyhasínat.
- Dítě by mělo provádět cvičení s porozuměním, aktivně, s dokonalým soustředěním na úkol.

- Připravit se na to, že náprava bude mít dlouhodobý charakter, obrnit se trpělivostí.
- Určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičíme tak dlouho, dokud není zautomatizována a dokonale zvládnutá.
- Princip přirozenosti nápravy – nepřehánět výslovnost.
- Zásada strukturalizace

## PŘÍLOHA č. 2

### SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ S DOTAZNÍKOVÝM ŠETŘENÍM

Vážní rodiče,

studentka Filozofické fakulty UK oboru Učitelství pedagogiky Jana Jindřichová, která současně pracuje jako třídní učitelka a výchovná poradkyně na základní škole speciální, potřebuje pro vypracování své závěrečné diplomové práce provést **výzkum**. Jde o dotazníkovou akci, zaměřenou na **sebehodnocení** žáků druhého stupně základních škol a jejich uvažování (či neuvažování) o profesní budoucnosti.

Dotazníky jsou naprosto **anonymní**, zpracování proběhne **diskrétně**, výsledky poslouží **výhradně ke studijním účelům a nebudou** poskytnuty škole.

Prosíme Vás proto o vyslovení souhlasu / nesouhlasu s vyplněním dotazníku na níže uvedené návratce.

Mgr. Jana Jindřichová Vám děkuje za pochopení a pomoc.

Jméno žáka / žákyně..... třída.....

**Souhlasím**

**nesouhlasím,**

s vyplněním dotazníku zjišťujícího sebehodnocení žáka ve škole.

podpis rodičů

.....

## PŘÍLOHA č. 3

### DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE

Dobrý den,

jmenuji se Jana Jindřichová, jsem studentka Univerzity Karlovy a provádím výzkum v základních školách pro zpracování své diplomové práce.

Prosím Vás o anonymní vyplnění dotazníku. Výsledky poslouží výhradně ke studijním účelům a tím zaručuji diskrétnost při jeho zpracování.

Postupujte postupně, nevynechejte prosím žádné tvrzení a buďte maximálně upřímní. Vaše aktuální mínění zakroužkujte, pokud se chcete opravit, tak škrtejte křížkem a znovu zakroužkujte. Vyplnění dotazníku zabere nanejvýš 20 minut.

Děkuji za vyplnění a za pomoc.

**Název základní školy:**

**Třída:**

**Můj studijní průměr v předcházejícím ročníku:**

**Věk:**

**Pohlaví:**

č.	TVRZENÍ	1	2	3	4
1.	Myslím si, že na učení moc nejsem.	ano	často	občas	ne
2.	Ve škole se cítím unaveně.	ano	často	občas	ne
3.	Bojím se zkoušení.	ano	často	občas	ne
4.	Se školními výsledky jsem spokojený(ná).	ne	občas	často	ano
5.	Můžu o sobě říci, že mě život baví.(jsem v pohodě).	ne	občas	často	ano
6.	Pro lepší studijní výsledky se hodně nadřu.	ano	často	občas	ne
7.	Myslím, že mám málo sebevědomí.	ano	často	občas	ne
8.	Čtení nahlas nebo před celou třídou mi nejde.	ano	často	občas	ne
9.	Psaní diktátů mi dělá obtíže.	ano	často	občas	ne

10.	Myslím si, že mám pomalé pracovní tempo.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
11.	Ve škole je mi smutno (až skoro do pláče).	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
12.	Myslím si, že patřím ve třídě spíš k nejchytřejším žákům.	<b>ne</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>ano</b>
13.	Špatnou známku umím rychle opravit.	<b>ne</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>ano</b>
14.	Škola mě štve.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
15.	Celkově se cítím sklesle.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
16.	Málo si věřím.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
17.	Školu mám rád, baví mě.	<b>ne</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>ano</b>
18.	Celkově v životě se cítím šťastně a spokojeně.	<b>ne</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>ano</b>
19.	Ve škole se nudím.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
20.	Myslím si, že jsem dobrý v matematice.	<b>ne</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>ano</b>
21.	Mám pocit, že zklamám, že se mi něco nepovede.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
22.	Mívám pocity, že nedokážu problémy zvládnout.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
23.	Jsem optimista (žije se mi dobře, jsem spokojený, šťastný)	<b>ne</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>ano</b>
24.	Ve škole při hodinách mám problém s udržením pozornosti.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
25.	Ve škole se snadno rozčílím.	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
26.	Myslím si, že učitelé mě berou jako problémového žáka (rušivého, zlobivého)	<b>ano</b>	<b>často</b>	<b>občas</b>	<b>ne</b>
A	Má představa dalšího vzdělání na střední škole je.....				
B	Ve svých představách toužím se stát (napiš vysněné povolání): .....				

C	<p><b>Po základní škole si podám přihlášku na střední školu:</b></p> <p>a) gymnázium  b) střední odbornou školu  c) integrovanou střední školu  d) střední odborné učiliště  e) jinou střední školu.....</p> <p><b>Se zaměřením (obor).....</b></p> <p>a) s maturitou  b) s výučním listem</p> <p><b>Délka studia na střední škole:</b> a) 2 roky, b) 3 roky, c)4 roky</p>								
D	<p>Pak se tedy ze mě nejspíš stane.....</p>								
E	<p>Přijímací zkoušky na střední školu (učiliště): <b>zvládnou – nevím – nezvládnou.</b></p>								
F	<p>Při výběru střední školy mi pomáhají:</p> <p>(seřaďte možnosti podle důležitosti od 1 nejvíce pomáhají až po 8 nejméně pomáhají)</p> <table data-bbox="395 1137 1098 1344"> <tr> <td>___ rodiče</td> <td>___ spolužáci</td> </tr> <tr> <td>___ kamarádi (ne ze třídy)</td> <td>___ třídní učitel</td> </tr> <tr> <td>___ sourozenec</td> <td>___ výchovný poradce</td> </tr> <tr> <td>___ školní psycholog</td> <td>___ prarodiče</td> </tr> </table> <p>Někdo jiný.....</p>	___ rodiče	___ spolužáci	___ kamarádi (ne ze třídy)	___ třídní učitel	___ sourozenec	___ výchovný poradce	___ školní psycholog	___ prarodiče
___ rodiče	___ spolužáci								
___ kamarádi (ne ze třídy)	___ třídní učitel								
___ sourozenec	___ výchovný poradce								
___ školní psycholog	___ prarodiče								
G	<p>Na výchovného poradce jsem se obrátil o radu s profesní volbou?  <b>NE – MOŽNÁ POZDĚJI - ANO</b></p>								
H	<p>Věřím si, že v životě najdu dobré uplatnění:  <b>NE – NEVÍM – ANO</b></p>								
CH	<p>Myslím si, že když vystuduji zvolenou střední školu, najdu v životě dobré uplatnění: <b>NE – NEVÍM - ANO</b></p>								
I	<p>Pomýšlím i na vysokou školu? <b>NE – ZATÍM NEVÍM - ANO</b>  <b>POKUD ANO – na jakou?.....</b></p>								



## PŘÍLOHA č. 4

### TECHNIKA ROZHOVORU - Záznamový arch

<b>číslo</b>	<b>OTÁZKA</b>	<b>ODPOVĚĎ</b>
1.	Vysvětlíte prosím termín specifické poruchy učení (SPU). (krátká definice)	
2.	Máte zkušenosti s výukou žáků se SPU?	
3.	Jaké znáte speciální metody, které se ve výuce žáků se SPU užívají?  (první 3, které Vás napadnou)	
4.	Jak se tyto žáci projevují ve výuce? (vypište alespoň 3 přídavná jména)	
5.	Úlevy dle zákona pro žáka se SPU považujete za zbytečně velké?	
6.	Učit žáky se SPU považujete za náročné?	
7.	Žáka se SPU můžete celkově hodnotit, jako podprůměrného průměrného nebo nadprůměrného žáka?	
8.	Myslíte si, že hodnotíte výkony žáků se SPU spravedlivě?	
9.	Žák se SPU reaguje při výuce pomalu?	
10.	Myslíte si, že žák se SPU si věří?	
11.	Myslíte si, že dokážete ocenit sebemenší snahu o zlepšení školních výkonů u žáků se SPU.	
12.	Pomáháte vycházejícím žákům s výběrem střední školy?	
13.	Pokud ano - jakým způsobem?	
14.	Podle kterých kritérií doporučíte žákovi se SPU střední školu?	
15.	Myslíte si, že žák se SPU bude přijat na vybranou střední školu?	
16.	Jaké je podle Vás sebehodnocení žáků se SPU?	
17.	Dokážete se vcítit do problémů žáků se SPU?	
18.	Myslíte, že máte vliv na žáka při výběru a	

	rozhodování v profesní volbě?	
19.	Myslíte si, že ovlivňujete sebehodnocení žáka svým působením? Jak?	
	Monitorujete absolventy? Jak se povede výběr SŠ? Nevhodný výběr?	

## PŘÍLOHA č. 5

### PŘÍPRAVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

**Škola:** ZŠ Integrál, ZŠ Nad Vodovodem

**Třída:** 8. a 9.

**Cíl:** Žák se seznámí s naším cílem a to za 2 vyučovací hodiny navázat vzájemně přátelskou atmosféru, která se odrazí v ochotě žáků vyplnit dotazníky na sebehodnocení.

---

#### 5min **ÚVOD**

Představení – jsem studentka UK, dělám výzkum....

Organizační forma – do kruhu.

10min **MOTIVACE** – Hra - **Představení svého jména s přívlastkem**, jako indiáni: *Čauky, jmenuji se Jana, ta co k Vám přišla s dotazníkem.* A pokračuje další. Přívlastek by se měl týkat budoucí profesní volby žáků.

Obměna: snažíme zopakovat ve směru hodinových ručiček, co nejvíce žáků a zapamatovat si celý přívlastek.

Hra - **Emocionální pozdrav** – jeden po druhém pozdraví s konkrétním pocitem či náladou – ostatní hádají jakou (strach, nuda, pohoda, veselost, nervozita, naštvanost, rozzuřenost, smutný, plačtivost...)

#### Hra – **Kroky vpřed**

Hráči stojí v půlkruhu a na otázky vedoucího vystupují vždy ti, jichž se otázka týká.

Hráči vidí, kdo má jaké zájmy, zkušenosti, hodnotové orientace apod.

#### **Otázky:**

1. Kdo má doma psa? (jaká rasa?)
2. Kdo hraje na nějaký hudební nástroj?
3. Kdo ve svém volném čase rád čte? (co?)
4. Kdo rád aktivně sportuje? (jaký sport?)
5. Kdo sedí u počítače víc jak dvě hodiny denně?
6. Kdo se dívá na televizi víc jak dvě hodiny denně?
7. Kdo rád chodí do školy?
8. Kdo by zrušil známkování?
9. Kdo má strach ze zkoušení?
10. Myslíte si, že jste ve třídě dobrá parta?
11. Myslíte si, že se Vám bude na střední škole stýskat po základní škole?

12. Kdo má strach, že na střední školu nebude přijat?
13. Kdo má obavy, že výběr střední školy nebude správný?
14. Pomáhá Vám tento předmět ve volbě střední školy?
15. Radíte se spolužáky o tom na jakou střední školu se hlásit?
16. Kdo je optimista a věří si, že se mu v životě povede?

### 30min **HLAVNÍ ČÁST-A**

**Diskuse se žáky:** Proč jsem tedy přišla?

Celý devátý ročník řešíte velký otazník: a to kam, po základce?

Volba další vzdělávací cesty je důležitým krokem v rozhodování žáka o jeho profesní budoucnosti.

Otázky: *Mám pravdu? Nebo ještě jste je brzy? Nebo vás to nezajímá?*

Vlastní rozhodnutí o volbě povolání je náročný rozhodovací proces, v němž by jste neměli zůstat osamocení.

Otázky: *Kdo vám pomáhá s výběrem střední školy?*

Rodiče, prarodiče, spolužáci, třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog, pracovník v informačním poradenském středisku pro volbu povolání při ÚP atd. – v dotazníku se tato otázka vyskytuje.

### **Práce samostatná v páru (10min)**

Zvolit si tu správnou střední školu nebo učební obor není často jednoduché, volba by měla být realizována na základě posouzení podstatných faktorů, kterými jsou: (práce ve skupinách cca 7min – prezentace 3min)

1. osobnostní předpoklady ke studiu, zájmy, schopnosti, osobnostní vlastnosti a zdravotní stav
2. studijní předpoklady
3. prospěch
4. studijní ambice a motivace
5. možnost následného studia (maturita, VŠ), případně přestupu na méně náročný obor
6. šance absolventa na pracovním trhu
7. typ školy - soukromá nebo státní
8. nabídka škol v daném regionu
9. dostupnost školy (možnost bydlet doma, internát)
10. šance na přijetí
11. kvalita výuky
12. časová náročnost studia
13. sociální klima školy (počet studentů v ročníku, prevence soc. pat. jevů apod.)

Důležité je také zvážit uplatnění na trhu práce, platové podmínky v jednotlivých oborech, nároky na profesi ve vybraném oboru apod.

**Zápis** - výsledky se zapíší na tabuli a do sešitu.

Volba studia na střední škole a s tím související volba budoucího povolání je dlouhodobý proces, který závisí především na rozhodování žáka základní školy a jeho rodičů. Ostatní - škola, přátelé, informační a poradenské středisko úřadu práce mohou poradit, ale ne rozhodnout.

K odpovědnému rozhodnutí je potřeba mít dostatek informací a času, není dobré nechávat konečnou volbu na poslední chvíli, kdy již základní škola vyžaduje vyplněné

přihlášky. Proces volby povolání by měl probíhat zhruba ve třech etapách. V sedmé třídě by měl žák o volbě povolání přemýšlet, v osmé třídě by se měl rozhodovat a v deváté třídě si své rozhodnutí potvrdit.

### **Hra - ŠESTÝ SMYSL (10min)**

**Podstata hry** – Hráči odhadují a zapisují, jaká bude nejčtenější odpověď jejich skupiny na danou instrukci vedoucího. Ze záznamů lze pak sestavit jemně diferencovaný žebříček schopností jednotlivých hráčů vžívat se, vcit'ovat se do atmosféry nebo postojů skupiny.

Hráči si ověří svou schopnost vcit'ovat se, vžívat do druhých lidí, do jejich podvědomí, odhadovat způsob jejich myšlení, vidět svět jejich očima. Jde o schopnost empatie, velmi důležitou pro vedoucí pracovníky, a proto si tato metoda v různých modifikacích našla cestu do výběrových řízení (pokud se jich účastní psycholog). Zároveň mají hráči možnost nahlédnout i do svých psychických mechanismů, např. jakým způsobem vybírají „klíče“, z tohoto důvodu je hra užívána při různých psychoterapeutických aktivitách.

**Instrukce ke hře** – budu číst „výzvy“ jednu po druhé, s dostatečným časovým odstupem a hráči mají odhadnout nejpravděpodobnější odpověď, kterou danou výzvu asi dá většina zúčastněných nebo alespoň někteří.

Zadání: „U každé výzvy vyberte položku, o které si myslíte, že ji zvolí většina zde přítomných.“

Důležité je ticho. Odpovědi nemají co dělat s osobním vkusem, zkušenostmi, zálibou, nemají být demonstrací vlastní nápaditosti, originality apod.

### **Seznam výzev**

1. Vyberte a запиšte jeden den v týdnu, který zapíše i ostatní.
2. Rozhodněte se pro jeden měsíc v roce.
3. Napište jeden školní předmět.
4. Napište tato čísla: 7, 13, 99, 100 a 365. Zakroužkujte jednu.
5. Napište: plíce, srdce, játra a ledviny. Zakroužkujte jedno z nich.
6. Napište si barvy: červená, modrá, bílá, černá, růžová, zelená. A jednu vyberte.
7. Nakreslete: kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník a jeden obrazec zakroužkujte.
8. Jmenujte jedno hlavní jídlo oblíbené.
9. Napište jedno písmeno.
10. Napište kladnou povahovou vlastnost.
11. Zápornou povahovou vlastnost.
12. Jedno povolání.

30min **HLAVNÍ ČÁST B**, druhá vyučovací hodina

Vyplnění dotazníků – nejprve přečtu a vysvětlím otázky, aby všichni dobře pochopili význam otázek. Nechám možnost pro otázky.

Po rozdělení, vyplňují 10 – 15 min.

### 15min **ZÁVĚR**

**Diskuse** k tématu profesní volba, k vyplňování dotazníků, k celkové náladě ve třídě.

**Zhodnocení** - Žáci dostanou možnost, mi poskytnout zpětnou vazbu, kdy na kousek papíru mi anonymně napsali, jak se jim mé odučené 2 vyučovací hodiny líbili, co se jim nelíbilo, co by mi chtěli vzkázat...

## ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

### Charakteristika vzdělávací oblasti

Oblast **Člověk a svět práce** postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků.

Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru **Člověk a svět práce** je rozdělen na 1. stupni na čtyři tematické okruhy *Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů*, které jsou pro školu povinné. Na 2. stupni je rozdělen na osm tematických okruhů *Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií, Svět práce*. Tematické okruhy na 2. stupni tvoří nabídku, z níž tematický okruh *Svět práce* je povinný, a z ostatních školy vybírají podle svých podmínek a pedagogických záměrů minimálně jeden další okruh. Vybrané tematické okruhy je nutné realizovat v plném rozsahu.

**Tematický okruh Svět práce** je povinný pro všechny žáky v plném rozsahu a vzhledem k jeho zaměření na výběr budoucího povolání je vhodné jej řadit do nejvyšších ročníků 2. stupně. Vzdělávací obsah je realizován na 1. i 2. stupni vzdělávání a je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu). Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu. Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. V závislosti na věku žáků se postupně buduje systém, který žákům poskytuje důležité informace ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření. Proto je vhodné zařazovat do vzdělávání žáků co největší počet tematických okruhů.

**SVĚT PRÁCE** (závazný pro 8. a 9. ročník s možností realizace od 7. ročníku)

#### Očekávané výstupy

žák



*orientuje se v pracovních činnostech vybraných profesí*



*posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání*

#### profesní přípravy



*využije profesní informace a poradenské služby pro vhodného vzdělávání*

*prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce*

#### Učivo

**trh práce** – povolání lidí, druhy pracovišť, pracovních prostředků, pracovních objektů, charakter a druhy pracovních činností; požadavky kvalifikační, zdravotní a osobnostní; rovnost příležitostí na trhu práce

⊕☒ **volba profesní orientace** – základní principy; sebepoznávání: osobní zájmy a cíle, tělesný a zdravotní stav, osobní vlastnosti a schopnosti, sebehodnocení, vlivy na volbu profesní orientace; informační základna pro volbu povolání, práce s profesními informacemi a využívání poradenských služeb

⊕☒ **možnosti vzdělávání** – náplň učebních a studijních oborů, přijímací řízení, informace a poradenské služby

⊕☒ **zaměstnání** – pracovní příležitosti v obci (regionu), způsoby hledání zaměstnání, psaní životopisu, pohovor u zaměstnavatele, problémy nezaměstnanosti, úřady práce; práva a povinnosti zaměstnanců a zaměstnavatelů

⊕☒ **podnikání** – druhy a struktura organizací, nejčastější formy podnikání, drobné a soukromé podnikání