

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA PRÍRODNÝCH VIED

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Nitra 2011

Bc. Zuzana Barňáková

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA PRÍRODNÝCH VIED

OSOBNOSŤ ŽIAKA SO ŠPECIFICKOU PORUCHOU
UČENIA

Diplomová práca

Študijný program: Učiteľstvo geografie a psychológie (Učiteľské štúdium, magisterský II. st., denná forma)

Školiace pracovisko: KPSP – Katedra pedagogickej a školskej psychológie

Školiteľ: PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD.

Nitra 2011

Bc. Zuzana Barňáková

Pod'akovanie

Touto cestou by som sa chcela pod'akovať svojmu konzultantovi PhDr. Viktorovi Gatialovi, PhD. za cenné a odborné rady, ktoré mi poskytol ako aj za podnety a podporu, ktoré ma posúvali dopredu. Zároveň by som sa chcela pod'akovať základným školám, ktoré boli ochotné spolupracovať na výskume.

ABSTRAKT

BARŇÁKOVÁ, Zuzana: Osobnosť žiaka so špecifickou poruchou učenia. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta prírodných vied. Školiteľ: PaedDr. Viktor Gatial, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister. Nitra: FPV, 2011. 66 s.

Záverečná práca je venovaná vplyvu špecifických porúch učenia na osobnosť žiaka. Špecifické poruchy učenia so sebou neprinášajú len problémy v oblasti akademického úspechu, ale zasahujú do celej osobnosti dieťaťa. Tieto problémy nekončia opustením školských lavíc, ale kráčajú vedľa svojho nositeľa počas celého života. Hlavným zámerom práce je objasnenie problematiky negatívneho vplyvu vývinových porúch učenia na osobnosť žiaka. Teoretická časť obsahuje charakteristiku pojmov osobnosť a špecifické poruchy učenia. Okrem toho sa zameriava na jednotlivé prejavy správania, ktoré sú sekundárnymi symptómami prítomnosti špecifických porúch u žiakov. Venuje sa predovšetkým tým poruchám, ktoré sú v populácii najviac rozšírené a ktoré najvýraznejšie ovplyvňujú akademické výkony, t.j. dyslexia, dysgrafia, dysortografia a dyskalkúlia. Empirická časť vychádza z teoretických poznatkov. Jej súčasťou je výskum v oblasti sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov vyššieho stupňa primárneho vzdelávania. Práve sebahodnotenie a sebadôvera sú dôležité pre správny vývin dieťaťa. Z výsledkov výskumu vyplýva, že žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia majú nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti než intaktní žiaci. Táto časť práce sa zaoberá aj analýzou sebahodnotenia jednotlivých akademických zručností – matematika, písanie, čítanie a pravopis. Záverečná časť práce je venovaná odporúčaniam, ktoré by mali viesť k odstráneniu alebo aspoň zmierneniu negatívnych dôsledkov špecifických porúch učenia na osobnosť dieťaťa.

Kľúčové slová: Osobnosť. Špecifické poruchy učenia. Sebahodnotenie.

ABSTRACT

BARŇÁKOVÁ, Zuzana: Personality of pupil with specific learning disorders. [Diploma Thesis]. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Natural Sciences. Supervisor: PaedDr. Viktor Gatial, PhD. Degree of Qualification: Master. Nitra: FNS, 2011. 66 p.

The thesis addresses the impact of specific learning disorders to personality of a pupil. Specific learning disabilities do not influence only the academic success, but also the whole personality of a child. These problems do not stop when leaving a school desk, but remain throughout the whole life. The main aim of the thesis is to clarify the negative impact of development learning disorders on the personality of the pupil. The theoretical part contains a description of terms such as personality and specific learning disorders. Moreover, it focuses on particular behaviour expressions, which are secondary symptoms of specific disorders of pupils. The most widespread disorders affecting the academic results are described. These are for instance dyslexia, dysgraphia, dysortographia and dyscalculia. The practical part is based on the theoretical knowledge. It contains the research of self-evaluation of higher primary education pupils' academic skills. Self-assessment and confidence are essential for the proper development of the child. Emerging from the results of the research, students with specific development learning disorders have lower academic skills self-assessment than students without the disorders. This part of the thesis provides the analysis of self-assessment of academic skills – such as mathematics, writing, reading and grammar. The final part offers the recommendations which may eliminate or at least mitigate the negative effects of specific learning disorders to the child's personality.

Key words: Personality. Specific learning disorders. Self-assessment.

OBSAH

0 ÚVOD.....	10
I. Teoretická časť	
1 OSOBNOSŤ	11
1.1 Psychologické vymedzenie pojmu osobnosť.....	11
1.2 Biologická determinácia osobnosti.....	13
1.3 Sociálne podmienky utvárania osobnosti	14
1.4 Podiel biologického a sociálneho v osobnosti	16
1.5 Psychická regulácia správania	17
2 ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA.....	18
2.1 Základné pojmy a definície.....	18
2.2 Etiológia špecifických porúch učenia	19
2.3 Jednotlivé syndrómy špecifických porúch učenia	22
2.3.1 Špecifická vývinová porucha čítania – dyslexia	22
2.3.2 Špecifická vývinová porucha písania – dysgrafia.....	23
2.3.3 Špecifická vývinová porucha pravopisu – dysortografia.....	24
2.3.4 Špecifická vývinová porucha aritmetických schopností – dyskalkúlia	25
3 VPLYV ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA NA OSOBNOSŤ ŽIAKA.....	27
3.1 Vplyv špecifických porúch učenia na sebahodnotenie žiaka.....	28
3.2 Vplyv špecifických porúch učenia na sociálnu interakciu.....	30
3.3 Vplyv špecifických porúch učenia na rodinu	31
3.3 Vplyv špecifických porúch učenia na profesijnú orientáciu.....	32
II. Empirická časť	
4 VÝSKUM.....	34
4.1 Výskumný problém.....	34
4.2 Ciele výskumu a formulácia hypotéz.....	35
4.3 Organizácia výskumu	37
4.4 Výskumná vzorka	38

4.5 Metódy výskumu	41
4.6 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu	43
4.6.1 Všeobecné schopnosti	45
4.6.2 Matematika	46
4.6.3 Čítanie.....	47
4.6.4 Pravopis	50
4.6.5 Písanie	51
4.6.6 Sebadôvera.....	52
4.6.7 Sebahodnotenie školskej úspešnosti.....	53
4.7 Diskusia a závery výskumu	56
5 ODPORÚČANIA PRE PRAX.....	58
6 ZÁVER	61
7 ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	63
8 ZOZNAM PRÍLOH.....	66

ZOZNAM ILUSTRÁCIÍ A TABULIEK

OBRÁZOK 1 Schematické znázornenie podielu dedičnosti (<i>D</i>) a prostredia (<i>P</i>) počas života osobnosti (podľa J. Švancaru).....	15
OBRÁZOK 2 Schematické znázornenie interakcií dispozícií, prostredia a výchovy (podľa J. Švancaru).....	15
TABUĽKA 1 Štruktúra experimentálnej skupiny	39
TABUĽKA 2 Výsledky dotazníka SPAS.....	43
TABUĽKA 3 Porovnanie sebahodnotenia verbálnych schopností a matematických zručností dyslektických žiakov	49
TABUĽKA 4 Porovnanie celkového sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov so ŠPU a intaktných žiakov.....	55
GRAF 1 Štruktúra výskumnej vzorky podľa veku	41
GRAF 2 Rozdiely v sebahodnotení žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov v jednotlivých subškálach	45
GRAF 3 Sebahodnotenie všeobecných schopností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov.....	46
GRAF 4 Sebahodnotenie matematických schopností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov	47
GRAF 5 Sebahodnotenie čitateľských schopností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov.....	48
GRAF 6 Sebahodnotenie verbálnych schopností a matematických zručností dyslektických žiakov	49
GRAF 7 Sebahodnotenie ortografických zručností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov.....	51
GRAF 8 Sebahodnotenie písomného prejavu žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov.....	52
GRAF 9 Sebahodnotenie dôvery vo vlastné schopnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov	53
GRAF 10 Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov.....	54

GRAF 11 <i>Porovnanie sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov.....</i>	55
--	-----------

0 ÚVOD

Špecifické vývinové poruchy učenia spôsobujú žiakom problémy v oblasti dosahovania akademických úspechov. Škola je miestom, kde by sa chcelo presadiť každé dieťa. Nie všetky deti však naplnia v školskom prostredí svoje očakávania. Špecifické poruchy učenia stavajú školákom do cesty prekážky, ktorých prekonávanie je veľmi náročné. Vplyvom opakujúceho sa neúspechu sa u nich vyvíja negatívny vzťah ku škole, učiteľom alebo aj spolužiakom. Dieťa prestáva veriť, že by dokázalo zmeniť túto situáciu a postupne klesá aj jeho dôvera v seba samého. Špecifické poruchy učenia tak neprinášajú len problémy v učení, ktoré sa ukončením školskej dochádzky končia. Sú negatívnym faktorom, ktorý výrazne ovplyvňuje celú osobnosť žiaka.

Témou našej práce je osobnosť žiaka so špecifickou poruchou učenia. Problematika porúch učenia je veľmi aktuálna nie len v psychológii, ale aj vo viacerých vedách. Doteraz bola pozornosť venovaná skôr charakteristike porúch, etiológii a symptomatológii. V súčasnosti sledujeme zvyšujúci sa počet žiakov so špecifickými poruchami učenia. Vplyvom toho narastá aj záujem o to, ako tieto poruchy ovplyvňujú prežívanie, správanie či cítenie svojich nositeľov a či vplyvom nich dochádza k zmene osobnosti.

Cieľom našej práce je vymedziť jednotlivé prejavy správania, ktoré sú sekundárnymi symptómami špecifických vývinových porúch učenia a poukázať na ich vplyv na osobnosť žiaka. Keďže už len samotný pojem osobnosť je veľmi široký, zamerali sme sa predovšetkým na sebahodnotenie a sebadôveru týchto žiakov, ktorú kvantifikujeme vo výskume.

V zmysle cieľov vymedzujeme teoretické východiská pojmov osobnosť a špecifické poruchy učenia ako aj ich vplyv na osobnosť. Teoretické poznatky aplikujeme do vlastného výskumu, ktorým sa snažíme zistiť či sa líši sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickou poruchou učenia a žiakov intaktných. Svoju pozornosť zameriavame na žiakov vyššieho stupňa primárneho vzdelávania. Vo výskume používame dotazníkovú metódu a prostredníctvom štatistických testov zistujeme zhodu medzi skúmanými skupinami. Na záver odporúčame možnosti, ako predchádzať negatívnym dôsledkom vývinových porúch učenia na osobnosti žiaka. Veríme, že naša práca bude prínosom pre širokú verejnosť, či už pre odborného alebo laického čitateľa.

I. Teoretická časť

1 OSOBNOSŤ

1.1 Psychologické vymedzenie pojmu osobnosť

Osobnosť je jedným z najzložitejších komplexov v celom vesmíre, a preto sa stáva objektom štúdia viacerých vied.

Etymologický význam slova „osobnosť“ pochádza z termínu osoba, ktorý korešponduje s latinským termínom „*persona*“. Tento pojem pôvodne označoval masku, ktorú nosili antickí herci počas divadelných predstavení. Išlo o masku, ktorá mala vytvarované ústa tak, aby zosilňovala zvuk. Význam slova *persona* pochádza z latinského „*per – sonare*“ (prenikať, znieť skrz). Tento termín podliehal zmenám a postupne už neoznačoval len tvárnosť tváre, ale celého človeka. Antický termín *persona* zodpovedá gréckemu „*prosopon*“ a môžeme ho chápať ako slovné spojenie „*per se esse*“ (byť o sebe, byť sebou) (Smékal, 2002).

V psychológii sa pojem osobnosť objavuje až na začiatku 20. storočia, kedy vzniká potreba štúdia duševného života človeka ako celku a jeho vplyvu na odlišnosť reakcií. Vzniká tak základná paradigma psychológie:

$$R = f(S \leftrightarrow O)$$

R – reakcie S – stimul O – osobnosť

Túto paradigmu môžeme vysvetliť tak, že psychické javy človeka sú funkciou, resp. interakciou situácie a osobnosti. Podľa tejto paradigmy by sme mohli osobnosť charakterizovať ako „*psychickú integráciu biologických a sociálnych faktorov*“ (Daniel, 2002, s. 8).

V psychológii sa stretávame s veľkým množstvom definícií osobnosti, ktoré sú podmienené chápaním psychológie ako takej, jej predmetu a metodológie. Behavioristi chápu osobnosť ako systém faktorov, ktoré determinujú správanie individua. Naproti tomu stojaci fenomenalizmus vysvetľuje pojem osobnosť ako vnútornú štruktúru psychických vlastností, ktoré určujú správanie. Rozpor medzi behaviorizmom a fenomenológiou je kľúčovým aspektom psychológie osobnosti.

G. Murphy (in: Nakonečný, 1995) vyčleňuje tri možné spôsoby chápania osobnosti:

1. osobnosť je rozlíšiteľný jedinec definovaný kvantitatívnymi a kvalitatívnymi odlišnosťami, v ktorých sa líši od ostatných jedincov;
2. osobnosť je štruktúrovaný celok definovaný v termínoch jeho vlastných odlišiteľných štruktúrnych elementov;
3. osobnosť je štruktúrované pole organizmus – prostredie, ktorého každý aspekt je v dynamickom vzťahu s každým ďalším aspektom.

Samotné vymedzenie pojmu osobnosť je veľmi problematické, o čom svedčí aj množstvo definícií, ktoré vysvetľujú tento pojem. G. W. Allport ich v 30. rokoch 20. storočia preskúmal okolo 50. Odvtedy definícií stále pribúda a dnes sa môžeme stretnúť s vyše 200. Allport rozdelil definície osobnosti do piatich základných skupín (Smékal, 2002):

1. **súhrnné** – osobnosť vysvetľujú ako psychologickú realitu určenú súborom kvalít, vlastností, rysov, charakteristík a zvláštností človeka, ktoré ju charakterizujú. Príkladom súhrnného chápania osobnosti je definícia T. Ribota: „Osobnosť je zväzok potrieb, snáh, prianí a odporov viazaný na organický život.“
2. **integratívne** skupiny považujú za jadro pojmu osobnosť to, čo podmieňuje organizáciu a zameranosť konania ľudí. Zdôrazňujú organizáciu zložiek či prvkov osobnosti, ich usporiadanie, štruktúru a systém v čase. Podľa K. Gotschalda je osobnosť „jednotná psychofyziologická celosť, integrácia dynamických vzťahov medzi biologickými, t.j. konštitučnými a historickými, t.j. sociálnymi momentmi.“
3. **hierarchické definície** podobne ako integratívne zdôrazňujú usporiadanosť osobnosti, avšak s dôrazom na vertikálnu hĺbkovú organizáciu osobnosti. Zaradujeme sem všetky teórie vrstiev, ktoré chápu osobnosť ako viacúrovňový systém.
4. **adaptačné definície** vymedzujú osobnosť ako prostriedok prispôsobovania sa rôznym podmienkam života. Vychádzajú z predpokladu, že neexistujú dve osoby, ktoré by sa adaptovali rovnakým spôsobom. Ukázkovým príkladom tejto skupiny je definícia, ktorú sformuloval G. W. Allport: „Osobnosť je dynamická organizácia tých psychofyziických systémov individua, ktorá determinuje jeho jedinečné prispôsobenie sa prostrediu.“
5. **definície na základe rozdielov a jednoty** sa snažia ukázať, v čom je človek ako osobnosť zhodný s ostatnými ľuďmi a v čom sa od nich líši.

Túto rozdielnosť vystihli C. Kluckhohn a A. H. Murray: „Každý človek je v určitých ohľadoch ako všetci ostatní, ako niektorí ľudia, ako žiadny iný človek.“

Definície osobnosti:

J. P. Guilford (in: Nakonečný, 2003, s. 245): „Osobnosť individua je jeho jedinečný vzorec rysov.“

H. J. Eysenck (Tamtiež): „Osobnosť je viac či menej stabilná a zotrúvajúca organizácia charakteru, temperamentu, intelektu a tela osoby, ktorá determinuje jeho jedinečnú adjustáciu k jeho prostrediu.“

G. W. Allport: „Osobnosť je dynamické usporiadanie oných psychologických systémov individua, ktoré určujú jeho jedinečné prispôsobenie okolia.“ (in: Nakonečný, 1998, s. 498).

Nakonečný (2003, s. 245): „Osobnosť je hypotetický konštrukt vyjadrujúci vnútornú podstatnú dynamickú organizáciu ľudskej psychiky, ktorá determinuje jej vonkajšie prejavy.“ Organizácia ľudskej psychiky je založená na všeobecne platných princípoch (ako sú napr. egoobranne mechanizmy), ale vyznačuje sa individuálne odlišnými rysmi, ktoré charakterizujú fungovanie tejto vnútornej organizácie psychiky.

Podľa Psychologického slovníka (Geist, 2000, s. 167) sa pod pojmom osobnosť najčastejšie chápe „človek vo svojej špecifickej jedinečnosti ako nositeľ v sebe jednotného a vedomého Ja, individuálna zvláštnosť, jednotný celok bezprostredne alebo sprostredkovane sa vyskytujúcich psychických vlastností a prejavov.“

Podľa Veľkého psychologického slovníka (Hartl, Hartlová, 2010, s. 373) je osobnosť „celok duševného života človeka, ktorého najvlastnejším znakom je jedinečnosť, výlučnosť, odlišnosť od iných.“

1.2 Biologická determinácia osobnosti

Človek je tvor spoločenský, avšak jeho fyziologické potreby a telesné funkcie mu neustále pripomínajú jeho biologickú podstatu. Biologická determinácia sa prejavuje príslušnosťou k určitému živočíšnemu druhu v jeho druhovej špecifickej stavbe a činnosti nervovej sústavy. Osobnosť človeka podmieňuje okrem spoločnosti aj vrodené usporiadanie organizmu. Súhrn základných biologických determinánt označujeme a konštitúciu, ktorú tvoria:

1. evolučne preformované prejavy správania a
2. dedičnosť.

Evolučne preformované programy správania predstavujú systém vrodených reflexov, ich sústav a inštinktov. Tie zohrávajú dôležitú úlohu pri prispôsobovaní sa základným podmienkam života. Vrodené reflexy (sací, potravinový, orientačný, obranný) zabezpečujú nielen fyzické prežitie jedinca, ale celého ľudského druhu (sexualita). Vrodené inštinkty sa v reziduálnych formách objavujú v rôznych prejavoch sociálneho správania (agresia, obrana teritória, sexuálne reakcie a i.).

Dedičnosť (heredita) je schopnosť organizmu uchovávať súbor génov určujúcich rôzne vlastnosti a prenášať ich na potomstvo. Chápeme ju ako proces prenosu vlastností z jednej generácie na druhú. Nositeľmi dedičnosti sú gény, ktoré sú súčasťou gamét (pohlavných buniek) a obsahujú substanciu deoxyribonukleovej kyseliny (DNA). Gény prostredníctvom enzýmov ovplyvňujú metabolické procesy, vývoj a činnosť somatickej a neuropsychickej časti organizmu. Gény sú lokalizované v chromozómoch bunkových jadier, pričom každý druh chromozómu má svoju charakteristickú skladbu a súbor génov. Genetická informácia sa prenáša z rodičov na ich potomkov pri splynutí gamét muža a ženy, z ktorých každá obsahuje polovicu počtu chromozómov. Pri počatí vzniká jediná bunka s plným počtom chromozómov. Niektoré vlastnosti dedíme priamo, sú to fyzické vlastnosti (farba vlasov, očí, stavba tela, stavba a činnosť nervovej sústavy a i.). Iné však nededíme hotové, ale ako vlohy, ktoré sa utvárajú za spolupôsobenia vonkajšieho prostredia. Súbor dedičných informácií sa nazýva genotyp. Prejavením genotypu v prostredí vzniká fenotyp.

Dedičnosť psychických vlastností je preskúmaná oveľa menej ako telesných vlastností. Heredita výrazne ovplyvňuje temperament a vzrušivosť (voľne podľa Nakonečný, 1995).

1.3 Sociálne podmienky utvárania osobnosti

Človek je súčasťou dvoch svetov: sveta prírody a sveta kultúry. Svet kultúry je mu veľmi blízky, pretože si ho vytvoril sám, je produktom spoločnosti a spoločenského života. Kultúrne prostredie, do ktorého sa človek rodí a v ktorom žije, je kvalitatívne niečo úplne

odlišné od prírodného prostredia. Svet kultúry je pre človeka svetom symbolov, ktoré zastupujú a podnecujú špecifické ľudské spôsoby reagovania.

Primárny vplyv kultúry sprostredkováva rodina, ktorej základnou funkciou je naučiť dieťa pohybovať sa vo svete kultúrneho prostredia. Tento proces zoznamovania človeka s konkrétnym kultúrnym prostredím jeho rodiny a osvojovania si kultúrnych spôsobov správania sa nazýva socializácia. Ide o proces sociálneho učenia, t.j. učenia, ktoré sa odohráva v sociálnych situáciách a vyžaduje si osvojenie žiaducich spôsobov správania.

Sociálne skúsenosti dieťaťa vytvárajú tzv. bazálnu osobnosť. Podľa Kardnera (in: Nakonečný, 1995) je štruktúra bazálnej osobnosti určovaná predovšetkým prejavovanou láskou – neláskou a mierou kontroly dieťaťa spojenou s využívaním trestov. Kombináciou týchto zložiek získame základné typy rodinnej výchovy:

1. *demokratická výchova*, v ktorej rodičia prejavujú dieťaťu dostatok lásky a záujmu o dieťa a zároveň využívajú primeranú mieru kontroly. Tento typ predstavuje ideálny spôsob výchovy, ktorý vedie k utváraniu vnútorne vyrovnanej, zdravo sebavedomej a produktívnej osobnosti.
2. *odmietavá výchova*, ktorá je spojená s obmedzovaním, prísny trestaním a prejavmi nelásky a odmietania. Ide o deštruktívny spôsob výchovy, ktorého výsledkom je osobnosť vnútorne labilná, neistá, so sklonsmi k agresívnemu správaniu.
3. *liberalistická výchova* sa vyznačuje spojením nekritického zbožňovania dieťaťa a prejavov nelásky voči dieťaťu. Pri pôsobení liberalistickej výchovy sa vytvára rozmaznaná osobnosť so silnou precítnosťou na svoje ja a povahovou nevyrovnanosťou.

Prostredníctvom rodinnej výchovy dieťa spoznáva normy správania, myslenia a cítenia, tradície, zvyklosti, mravy, zákony aj tabu, t.j. kultúrne vzorce. Sociokultúrne vplyvy sa na utváraní osobnosti prejavujú vo vytváraní systému závažných a jeho okolím očakávaných spôsobov správania, ktoré vytvárajú systém rolí. Človek s niektorými sociálnymi rolami stotožňuje a prijíma ich ako samozrejme, iné roly zasa úplne odmieta.

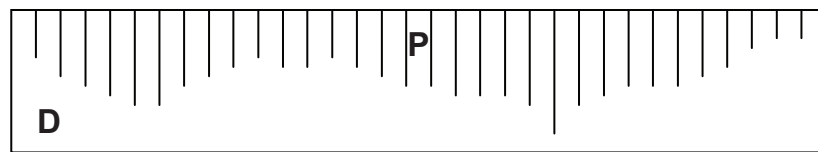
Pod pojmom modálna osobnosť rozumieme formálny vplyv kultúry na ľudskú psychiku. Ide o kauzálny vzťah medzi spôsobom života v určitej kultúre, ktorý je určený normami kultúry a utváraním osobnosti (voľne podľa Nakonečný, 1995, s. 27 – 35).

1.4 Podiel biologického a sociálneho v osobnosti

Problémy determinácie osobnosti sa neustále sústreďujú na to, či sú vo vývine a utváraní osobnosti rozhodujúce vplyvy biologických alebo sociálnych činiteľov, alebo aký má význam biologická a sociálna determinácia. Neustále sa preto vedú polemiky o tom, či sa na utváraní osobnosti človeka podieľa svet prírody, alebo svet spoločenský. Existuje množstvo názorov, ktoré sa prikláňajú k jednému alebo druhému tvrdeniu.

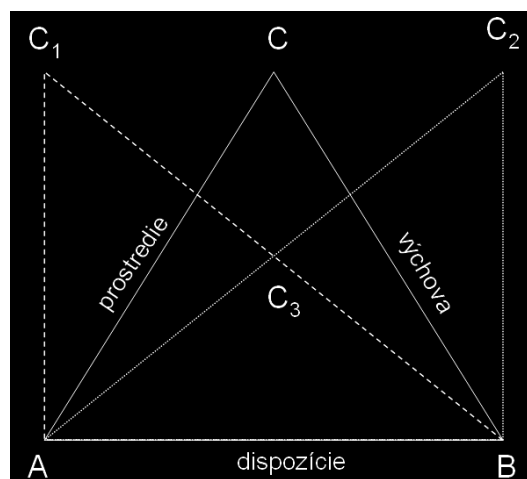
Počas vývinu človeka sa mení podiel biologickej a sociálnej determinácie v jednotlivých obdobiach. Najväčší vplyv dedičnosti na utváraní osobnosti sledujeme na začiatku a konci ontogenézy (obrázok 1).

OBRÁZOK 1 Schematické znázornenie podielu dedičnosti (D) a prostredia (P) počas života osobnosti (podľa J. Švancarú)



Opierame sa o názor, že osobnosť človeka je utváraná v interakcii troch činiteľov: dedičnosť, prostredie, výchova. Toto tvrdenie vychádza zo Švancarovho trojkategoriálneho modelu podielu dedičnosti a prostredia (obrázok 2).

OBRÁZOK 2 Schematické znázornenie interakcií dispozícií, prostredia a výchovy (podľa J. Švancarú)



V tomto modeli však absentuje vlastná aktivita človeka. „Človek nie je len pasívnym prijímateľom vonkajších podmetov, ale je aktívnym činiteľom, ktorý interaguje na dané podnety“ (Šramová, 2007, s. 46). Sám sa tak podieľa na utváraní svojej osobnosti.

Osobnosť je individualizovaný systém (integrácia) psychických procesov, stavov a vlastností, ktoré vznikajú jednak socializáciou, jednak pretváraním vrodenných vnútorných podmienok organizmu, a determinujú a riadia predmetné činnosti jedinca i jeho sociálne styky (Smékal, 2002).

1.5 Psychická regulácia správania

Na utváraní osobnosti sa nepodieľajú len biologické a sociálne činitele, ale aj sám človek, prostredníctvom psychických procesov, ktorými reguluje svoje správanie. Psychická regulácia umožňuje človeku ľahšie sa adaptovať na prostredie, v ktorom existuje a meniť ho vo svoj prospech (Daniel, 2005).

Podľa Pardela (1971, in: Ďurič, 1991) predstavuje psychická regulácia najvyššiu úroveň regulácie správania, ktorú tvoria tak vedomé, ako aj nevedomé determinanty správania. Nevedomá psychická regulácia súvisí s biologickou podmienenosťou správania. Do tejto skupiny patria:

- vrodené (nepodmienené) reflexy (dýchanie, trávenie, vylučovanie),
- vrodené pudy a inštinky (pud sebazáchovy a zachovania rodu),
- vrodené individuálne vlohy pre vývin psychiky (telesná konštrukcia, intelekt, temperament),
- vrodené defekty (zmyslové defekty, oligofrénia) a
- zautomatizované úkony a návyky, ktoré podliehajú zreniu a učeniu.

Druhú skupinu tvorí vedomá psychická regulácia správania, ako najvyšší stupeň regulácie. Vedomú reguláciu môžeme chápať ako prechod nevedomého zážitku na vedomý, pri uvedomení si objektu, ku ktorému správanie smeruje.

Rozhodujúci význam pri psychickej regulácii správania majú tie mechanizmy a psychické systémy, ktoré vznikajú v procese učenia. Tieto mechanizmy a systémy sa v ontogenéze vyvíjajú, utvárajú a zdokonaľujú, najmä v dôsledku pôsobenia výchovných vplyvov, neskôr seba výchovou a seba vzdelávaním. Preto psychická regulácia správania umožňuje človeku nachádzať optimálne stratégie správania a vytvárať program činnosti (Linhart, 1965, in: Ďurič, 1991).

2 ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA

Presný počet detí, ktoré trpia poruchou učenia nie je známy. Na to, aby sme ho mohli zistiť, by sme museli všetky deti v populácii podrobiť dôkladným vyšetreniam. Avšak podľa dohadov je asi 10 % detí postihnutých nejakou špecifickou poruchou učenia. Tieto poruchy najviac postihujú oblasť čítania, jazyka, pozornosti a motorickej koordinácie. Existujú dôkazy o tom, že špecifické vývinové poruchy učenia nie sú rovnako rozšírené vo všetkých krajinách. Príčinou môžu byť genetické rozdiely, ale aj rozdiely vo vyučovacích systémoch. Ľahšie formy špecifických foriem učenia sú, našťastie, oveľa bežnejšie než ťažšie, napr. len 2% detí s dyslexiou sú postihnuté jej ťažkou formou (Selikowitz, 2000).

2.1 Základné pojmy a definície

Prvý krát sa pojem „poruchy učenia“ objavuje v literatúre v roku 1963 vďaka Samuelovi Kirkovi. Špecifické poruchy učenia sa vo vyspelých krajinách stali aktuálnym problémom od 2.svetovej vojny. Avšak ani dnes neexistuje jednotná definícia tohto pojmu. V slovenskej odbornej literatúre sa na označenie porúch učenia používajú výrazy špecifické poruchy učenia, vývinové poruchy učenia alebo špecifické vývinové poruchy. Tieto termíny sú nadradené pojmom ako dyslexia, vývinová dyslexia, dysgrafia, dysortografia či dyskalkúlia.

Nejednotnosť v terminológii nájdeme aj v iných krajinách. Najstarším termínom v nemeckej odbornej literatúre je *Legasthenie*, ktorý sa spočiatku používal na označenie dyslexie. Dnes sa používa bežne na označenie dieťaťa so špecifickou poruchou učenia a zodpovedá termínu dyslektik. Ďalším termínom je *spezifische Entwicklungsstörungen*, ktorý by sme mohli preložiť ako špecifické vývinové poruchy. V súčasnosti sa najviac používa pojem *spezielle Lernprobleme* a znamená špeciálne problémy učenia. V anglickej odbornej literatúre sú najčastejšie používané termíny *Learning Disabilities* (poruchy učenia), *Specific Learning Difficulties* ako špecifické ťažkosti učenia a *Specific Learning Disability*, ktorý môžeme preložiť ako špecifická porucha učenia.

Tento problém nejednotnosti termínov nie je možné vyriešiť len ich zjednotením, pretože vlastný problém spočíva v obsahu jednotlivých pojmov. Jedným z dôvodov

roztrieštenosti terminológie je rozmanitosť symptómov, ktorou sa špecifické poruchy učenia vyznačujú. Ďalším z dôvodov môže byť fakt, že poruchy učenia sa stávajú predmetom štúdia viacerých vedných odborov (voľne podľa Pokorná, 2001, s. 59 – 61).

Špecifické poruchy učenia sú vývinovou poruchou. Prejavujú sa narušením vývinu určitých schopností a zručností. Označujú skupinu vzdelávacích problémov, ktoré vznikajú ako dôsledok čiastkových dysfunkcií potrebných pre osvojenie rôznych školských zručností. Špecifické poruchy učenia nevznikajú v dôsledku zrakového, sluchového postihnutia, postihnutia motoriky ani mentálnou retardáciou či inou psychickou poruchou, alebo nepriaznivými vplyvmi prostredia, aj keď ich vonkajší prejav môže byť podobný (Matějček, Vágnerová, 2006).

Ďalšia definícia uvádza, že „špecifické poruchy učenia je termín označujúci heterogénnu skupinu ťažkostí, ktoré sa prejavujú pri osvojovaní a používaní reči, čítania, písania, počúvania a matematiky. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy. Aj keď sa poruchy učenia môžu objavovať súbežne s inými handicapujúcimi podmienkami alebo vonkajšími vplyvmi nie sú poruchy učenia priamym dôsledkom týchto podmienok alebo vplyvu“ (Perspectives on Dyslexia, in: Zelinková, 2003).

Špecifické poruchy učenia sa označujú predponou *dys-*. Táto predpona označuje zoslabenie, narušenie, nedostatočný či nesprávny vývoj zručností. Podľa Mertina (in: Hartl, Hartlová, 2010, s. 112) je „takmer každý človek v niečom dys“. Popri dyslexii, dysgrafii či dyskalkúlií existujú napr. dyspraxia, dysmúzia či dyspinxia, ktoré však človeku nebránia uplatniť sa či dokonca vyniknúť v niektorých oblastiach.

V súvislosti so špecifickými poruchami učenia sa stretávame s nasledujúcimi pojmami *dyslexia* (špecifická porucha čítania), *dysgrafia* (špecifická porucha písania), *dysortografia* (špecifická porucha pravopisu), *dyskalkúlia* (špecifická porucha matematických schopností), *dyspraxia* (špecifická porucha motorických schopností), *dysmúzia* (špecifická porucha hudobných schopností) a *dyspinxia* (špecifická porucha kreslenia).

2.2 Etiológia špecifických porúch učenia

Na otázku, čo je príčinou vzniku špecifických porúch učenia, neexistuje jednotná odpoveď. V rôznych literatúrach nájdeme množstvo teórií vysvetľujúcich vznik porúch

učenia. Súhrne však konštatujeme, že špecifické poruchy učenia nevznikajú v dôsledku zníženého intelektu, málo podnetného prostredia a ani negatívneho emocionálneho vývinu dieťaťa. Hlavnou príčinou ich vzniku je interakcia niekoľkých faktorov, dedičných dispozícií a vonkajších vplyvov.

Príčiny vzniku vývinových porúch učenia rozdeľuje Pokorná (2001) do nasledovných skupín:

1. Genetické vplyvy. Vytvoriť podmienky, ktoré by dokázali vzťah medzi genetickými vplyvmi a špecifickými poruchami učenia je veľmi náročné. Niektorí autori uvádzajú percentuálny podiel dedičnosti na vznik porúch učenia. Ich zistenia sú však veľmi rozdielne. Existujú genetické rizikové faktory pre vznik špecifických porúch učenia, doteraz však nie je zrejmé, ktoré to sú. Geneticky prenášané môžu byť všetky poruchy a dysfunkcie, ale aj netypické vlastnosti funkcie CNS. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa môže zmenená funkcia mozgu prejaviť ako handicap, aj keď sama nemusí byť poškodením. Ak sú špecifické poruchy učenia zapríčinené jednoznačne preukázaným perinatálnym poškodením alebo vznikli vplyvom sociálneho prostredia, genetický prenos je vylúčený.

2. Ľahká mozgová dysfunkcia. Špecifické poruchy učenia môžu byť dôsledkom drobného poškodenia mozgu. K drobnému poškodeniu mozgu dochádza v perinatálnom období, v dobe pred pôrodom, počas pôrodu a krátko po pôrode. Matějček (in: Zelinová, 2003) uvádza, že LMD sa v skupine dyslektických detí objavilo v 50 %.

Príčinami prenatálneho poškodenia mozgu môžu byť infekčné ochorenia matky, inkompatibilný Rh-faktor, krvácanie v tehotenstve, predčasný pôrod, meningitída matky, závislosť na liekoch, alkoholizmus. Nedostatočný prísun kyslíka, ktorý zabezpečuje látkovú výmenu sa javí ako najdôležitejšia príčina.

Počas pôrodu môže dôjsť k priamemu poškodeniu plodu (napr. pohmoždenie hlavy použitím vysokých klieští). Ďalšou príčinou poškodenia môžu byť intoxikácie plodu novorodeneckou žltčkou alebo liekmi, nedostatočný prísun kyslíka počas pôrodu, komplikácie s pupočnou šnúrou, vdýchnutie plodovej vody či asfyxia (nedostatočné okysličovanie mozgu).

Príčinami postnatálneho poškodenia sú najčastejšie črevné problémy, výrazné deficity v prijímaní potravy, infekčné ochorenia (napr. záškrt, čierny kašeľ, chrípka, zápal stredného ucha, zápal pľúc a i.), ktoré dieťa prekoná do druhého roku života. Tieto problémy a ochorenia môžu viesť k sekundárnemu poškodeniu CNS.

3. Lateralita a špecializácia mozgových hemisfér. U detí, ktoré trpia špecifickou poruchou učenia sa preukázal častejší výskyt ľavorukosti, ambidextrie (nevyhradená lateralita) alebo skríženej laterality. U ľavákov sa častejšie než u pravákov vyskytujú netypické formy dominancie mozgových hemisfér pre rečové podnety. Asymetria mozgových hemisfér pre rečové podnety je u ľavákov menej zreteľná.

Vo väčšine populácie je dominantná ľavá mozgová hemisféra, ktorá je považovaná za centrum reči. U dyslektikov je ľavá hemisféra podriadená pravej, preto sú schopnosti s centrom v pravej hemisfére (napr. priestorová predstavivosť) viac rozvinuté. Nástrojom myslenia sa tak stáva senzomotorická inteligencia. Reč, ktorá slúži na komunikáciu s okolím je veľmi jednoduchá, chudobná, často sprevádzaná neverbálnymi prejavmi (mimika a gestá) (Wszeborowska-Lipińska, in: Kucharská, 1999).

4. Nepriaznivé vplyvy prostredia. Príčinami vzniku špecifických porúch učenia sa môže stať aj prostredie, ktoré dieťaťu neposkytuje dostatočné podnety pre správny vývin.

a) Rodinné prostredie. Je veľmi náročné vymedziť optimálne rodinné prostredie. Niektorí autori sledovali vplyv sociálneho statusu rodiny a vzdelanie rodičov na úroveň výkonu ich detí. Zistili, že väčšina detí s poruchami písania a čítania pochádza zo sociálne nižších vrstiev s nižším vzdelaním rodičov. Niemeyer (in: Pokorná, 2001, s. 88) uvádza až 83 % detí s dyslexiou pochádza zo sociálne slabších vrstiev. Školskú úspešnosť dieťaťa ovplyvňuje aj emocionálna klíma rodiny. Pozitívne na osobnosť dieťaťa pôsobí ak rodičia prežívajú so svojimi deťmi úspechy aj neúspechy, pomáhajú mu prekonávať prekážky, zaujímajú sa o to, čo dieťa robí. Na výkon dieťaťa pôsobia aj očakávania rodičov, ktoré sa snaží plniť. Dieťa v predškolskom veku nie je schopné reálne zhodnotiť svoje schopnosti. Sebahodnotenie dieťaťa je do značnej miery ovplyvnené hodnotením zo strany prostredia. K ďalším faktorom, ktoré podmieňujú úspešnosť dieťaťa v škole patria napr. vzťah rodičov ku vzdelaniu, spolupráca rodičov a učiteľov, postoje rodičov ku škole, požiadavky rodičov na školu a i.

b) Školské prostredie. Všetky deti, ktoré navštevujú školu by mali mať rovnaké podmienky naučiť sa písať, čítať a počítat. Avšak úroveň jednotlivých škôl je rôzna. Niektoré školy, v snahe vytvoriť si dobrý image, stanovujú vysoké nároky na výkon žiakov. Orientujú sa predovšetkým na žiakov, ktorí podávajú dobré výkony a na nadaných žiakov. Úspešnosť svojich absolventov hodnotia na základe toho, koľkí z nich sa dostanú na gymnáziá a na stredné školy. Našťastie sú aj také školy, ktoré si dobré meno budujú zameraním svojej pozornosti na menej úspešných žiakov, na integráciu detí s rôznymi poruchami a potrebami.

2.3 Jednotlivé syndrómy špecifických porúch učenia

Medzi špecifické poruchy učenia, ktoré najviac ovplyvňujú výkon dieťaťa v škole patria poruchy chápania reči (impresívna dysfázia), rozprávania (expresívna dysfázia), poruchy čítania (dyslexia), písania (dysgrafia, dysortografia) a počítania (dyskalkúlia). Všetky tieto predmety ovplyvňujú úspešnosť žiakov nielen v základných predmetoch (slovenský jazyk, matematika), ale aj v iných predmetoch (fyzika, chémia, dejepis, biológia a i.). K špecifickým poruchám učenia zaraďujeme aj dysmúziu (porucha hudobných schopností), dyspraxiu (porucha koordinácie pohybov) a dyspinxiu (vývinová porucha kreslenia) (Čornák, 2005).

V tejto časti budeme venovať bližšie dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkúlii. Vybrané poruchy majú spomedzi všetkých najväčší dopad na úspešnosť dieťaťa v školských podmienkach, a tým vplývajú aj na jeho osobnosť.

2.3.1 Špecifická vývinová porucha čítania – dyslexia

Dyslexia je špecifická porucha čítania, ktorá označuje „zníženú schopnosť naučiť sa čítať za použitia bežných vyučovacích metód, primeranej sociokultúrnej príťažlivosti (prostredie dieťaťa) a normálnej úrovne špecifických rozumových schopností“ (Gatial, 2006, s. 164).

O dyslexii sa hovorí ako o „chorobe storočia“. Prvým, kto použil tento pojem bol nemecký očný lekár R. Berlin v roku 1887. Dnes je pojem dyslexia najbežnejším a najznámejším pojmom spomedzi všetkých porúch učenia. O dyslexii sa začalo hovoriť ako o prvej poruche, pretože najvýraznejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa.

Základným znakom tejto poruchy sú ťažkosti, vznikajúce pri dekódovaní tlačeného textu, ktoré sa prejavujú chybami pri čítaní či nápadnou pomalosťou, a tiež problémy s porozumením čítaného textu. Dyslexia je najčastejšou špecifickou poruchou učenia a často býva spojená aj s inými poruchami učenia (dysgrafia či dyskalkúlia), ale aj s poruchami pozornosti. Z výskumu Gebhardtovej (1994) vyplýva, že až 60 % dyslektických žiakov trpí okrem dyslexie aj inými špecifickými poruchami učenia. Deti trpiace touto poruchou majú väčšinou výrazne horšie známky z čítania, resp. z jazyka, než z iných predmetov. Dôležité je podotknúť, že porucha čítania sa prejavuje hneď na začiatku školskej dochádzky, no v tomto období nemusí byť taká nápadná.

Najzákladnejším diagnostickým znakom je porovnanie úrovne čítania (napr. za použitia testu čítania) a výsledkov v ďalších predmetoch s úrovňou rozumových schopností. Úroveň čitateľských schopností je u detí s poruchou čítania výrazne nižšia než rozumových schopností. Inteligencia dyslektikov je rozložená podľa Gaussovej krivky, rovnako ako v bežnej populácii. Niekedy je dokonca označovaná aj ako „choroba géniov“. K najznámejším dyslektikom s vysokou inteligenciou patrili A. Eistein a T. A. Edison. Výška IQ neovplyvňuje priamo čitateľské schopnosti, môže ovplyvniť len rozvoj kompenzačných mechanizmov (Matějček, Vágnerová, 2006).

Základné symptómy dyslexie uvádza Gatial (2006):

- dieťa nepozná všetky písmená, je neisté v ich poznávaní,
- vynecháva, pridáva písmená, domýšľa si konce slov,
- zamieňa písmená, ktoré majú podobný tvar (b-d, m-n, p-q, h-k, a-e) alebo zvuk (h-ch, t-d, sykavky),
- zamieňa poradie písmen, slabík či slov,
- spája dve slová do jedného,
- číta nápadne pomaly,
- pri čítaní slabikuje, alebo hláskuje,
- používa tzv. dvojité čítanie (najskôr si potichu prečíta slovo a potom ho prečíta ešte raz nahlas),
- dieťa nedokáže zachytiť hlavnú myšlienku text, text reprodukuje veľmi stručne, bez detailov, potrebuje pomocné otázky.

2.3.2 Špecifická vývinová porucha písania – dysgrafia

Dysgrafiou by sme mohli definovať ako špecifickú poruchu písania. Postihuje teda grafickú stránku písomného prejavu, t.j. čitateľnosť a úpravu. Ide o poruchu, pri ktorej sa jedinec nemôže naučiť správne písať, napriek tomu, že jeho intelekt je v norme, nachádza sa v sociálne podnetnom prostredí a za použitia bežných vyučovacích metód.

Porucha písania sa často vyskytuje spolu s dyslexiou a dysortografiou. Aj napriek tomu, že sa dieťa veľmi snaží, je jeho písmo nečitateľné. Úhladné písmo má len vtedy, keď píše extrémne pomaly a písaniu venuje veľmi dlhý čas. Avšak potom sa pre dysgrafia

stáva písanie príliš únavné a vyčerpávajúce, a môže prerásť až do odporu k písaniu (Tomková, 2010).

Špecifické symptómy dysgrafie sú nasledovné:

- dieťa nesprávne, kľčovite drží písaciu potrebu,
- pri písaní príliš tlačí na podložku,
- jednotlivé grafémy sú rôznej veľkosti, písmo je nevyrovnané,
- v rámci jednej vety mení sklon písma,
- nepamätá si správny tvar písmen, s ťažkosťami ich napodobňuje,
- nedodržiava hranice slov,
- vynecháva písmená a diakritiku,
- písomný prejav je pomalý (Gatial, 2006).

3.2.3 Špecifická vývinová porucha pravopisu – dysortografia

Dysortografia je porucha, ktorá postihuje osvojovanie gramatiky. Prejavuje sa ťažkosťami v špecifických ortografických javoch a je jednou z príčin neschopnosti aplikovať gramatické pravidlá (Zelinková, 2006).

Tieto problémy v osvojovaní si pravidiel gramatiky sa u dysortografikov prejavujú aj pri použití bežných vyučovacích metód, v sociálne podnetnom prostredí a aj napriek tomu, že úroveň rozumových schopností sa pohybuje v pásme normy. Ide o poruchu, ktorá sa samostatne vyskytuje iba ojedinele, častejšie v spojení s dyslexiou či dysgrafiou. Podstatou dysortografie je oslabená schopnosť sluchovej diskriminácie a diferenciacie hlások. Najčastejšie sa preto problémy prejavujú pri písaní diktátov, či pri samotnom písomnom prejave (Gatial, 2006).

V minulosti sa o dysortografii ako o poruche pravopisu veľmi nehovorilo. Predpokladalo sa, že ak dieťa venuje dostatočný čas učeniu, musí zvládnuť gramatiku. Ukázalo sa však, že toto tvrdenie nie je pravdivé a dysortografik dokáže zvládnuť pravidlá gramatiky len s veľkými ťažkosťami. Dieťa s oslabeným jazykovým citom sa dokáže naučiť vybrané slová, avšak nie je schopné ich správne aplikovať.

Dysortografiu môžeme identifikovať pomocou špecifických symptómov:

- dieťa si pomaly spomína na správny tvar písmena,
- zamieňa si písmená, ktoré majú podobný tvar (b-d, a-e, m-n, k-h, h-ch),

- zamieňa si zvukom podobné písmená (t-d, h-ch, sykavky),
- tiež si zamieňa tvrdé a mäkké slabiky, dlhé a krátke slabiky,
- chýbajúca, alebo nesprávna interpunkcia,
- problémy so sluchovou analýzou (neschopnosť vyhláskovať slovo) a syntézou (nedokáže spojiť izolované hlásky),
- vyskytujú sa tzv. sykavkové asimilácie (napr. cvičenci – čvičenci) (Gatšal, 2006).

3.2.4 Špecifická vývinová porucha aritmetických schopností – dyskalkúlia

Dyskalkúlia je podľa MKCH-10 (1992) vymedzená ako špecifické postihnutie zručností počítania, ktoré sa nedá vysvetliť mentálnou retardáciou ani nevhodným spôsobom vyučovania.

Ide o poruchu, ktorá spôsobuje problémy pri manipulácii s číslami, pri číselných operáciách, matematických predstavách či geometrii. Prejavuje sa ťažkosťami pri osvojovaní matematických pojmov, chápaní a vykonávaní matematických operácií (sčítania, odčítania, násobenia a delenia). Neexistuje celistvá matematická schopnosť. Keď dieťa rieši matematickú úlohu, musí prekonať viacero problémov: verbálny (napr. zadanie úlohy), priestorový (napr. geometrické úlohy), problém s usudzovaním (matematická logika), numerický, problém s pamäťou a i. Stretávame sa preto s rôznymi formami dyskalkúlie (Košč, in: Zelinková, 1995):

1. Praktognostická forma sa prejavuje neschopnosťou manipulácie s konkrétnymi predmetmi alebo nakreslenými symbolmi. Prejavuje sa problémami s tvorbou skupín či radov predmetov a porovnávaním počtu predmetov. V oblasti geometrie dieťa nedokáže zoradovať predmety podľa veľkosti či rozlišovať geometrické tvary.

2. Verbálna dyskalkúlia spôsobuje dieťaťu ťažkosti s určovaním množstva a počtu predmetov, operačných znamienok a matematických úkonov. Prejavuje sa neschopnosťou vymenovať rady čísel vzostupne či zostupne, alebo párne a nepárne čísla. Dieťa nedokáže správne pochopiť a predstaviť si číslo, ktoré bolo vyslovené, alebo slovne označiť počet ukazovaných predmetov.

3. Lexická forma (numerická dyslexia) ovplyvňuje schopnosť čítať matematické symboly (čísllice, čísla, operačné symboly). Ľahšia forma sa prejavuje neschopnosťou čítať viacmiestne číslo s nulami v strede (napr. 6 800 987). Pri ťažšej forme nedokáže prečítať

samostatne stojace číslice alebo operačné znaky. Pri tejto forme sa objavuje zamieňanie tvarovo podobných čísel 3-8, 6-9, čísel 21-12 a čítanie číslíc 3,7,6 namiesto 376.

4. Grafická forma dysklakúlie (numerická dysgrafia) je definovaná ako neschopnosť písať matematické znaky (bez poruchy motoriky). Dieťa trpiace touto formou dyskalkúlie má problémy so zápisom číslíc formou diktátu či prepisu, v ľahšom prípade má problém len so zápisom viacmiestnych čísel. Píše ich v opačnom poradí, zabúda písať nuly, jeho písomný prejav neúhl'adný alebo používa neprimerane veľké číslice. Môžeme ju identifikovať aj v oblasti geometrie, kedy sa objavujú problémy pri rysovaní jednoduchých útvarov.

5. Operačná dyskalkúlia sa prejavuje narušenou schopnosťou vykonávať matematické operácie (sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie, popr. iné). Často dochádza k zámenám jednotlivých operácií (sčítanie – odčítanie), či zámenám desiatok a jednotiek pri sčítaní. Deti si pri násobilke pomáhajú sčítaním alebo odčítaním čísel na prstoch. Uprednostňujú písomné počítanie aj tam, kde je možné ľahko počítat' spamäti. Objavuje sa aj problém riešiť kombinované úlohy, pri ktorých je potrebné zapamätať si jednotlivé výsledky.

6. Ideognostická forma je poruchou v oblasti pojmovej činnosti. Týka sa chápania matematických pojmov a vzťahov medzi nimi. Jej najťažšia forma sa prejavuje neschopnosťou počítat' po jednej od zadaného čísla z hlavy (dieťa začína stále od jednotky). V ľahšom prípade ide o neschopnosť chápať vzťahy v číselnom rade (napr. 5, 10, 15, 20...). Dyskalkulík s ideognostickou formou poruchy nechápe číslo ako pojem. Dokáže správne napísať aj prečítať číslo, ale neuvedomuje si jeho význam.

3 VPLYV ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA NA OSOBNOSŤ ŽIAKA

Špecifické poruchy učenia predstavujú pre ich nositeľa záťaž, ktorá sa prejavuje najvýraznejšie počas školskej dochádzky. Nejde však len o záťaž spojenú s problémami v učení, poruchy učenia môžu sekundárne ovplyvniť osobnosť dieťaťa.

Dieťa so špecifickou poruchou učenia aj napriek zvýšenému úsiliu nie je schopné dosahovať rovnaké úspechy ako jeho spolužiaci. Spôsob, akým sa dieťa nazerá na svoje ťažkosti v učení ovplyvňuje jeho prežívanie, ochotu spolupracovať, vieru v úspešnosť vynaloženého úsilia. Závisí od emočnej zrelosti a úrovne uvažovania dieťaťa.

Stanovene diagnózy špecifickej poruchy učenia môže u dieťaťa vyvolať niektoré javy, napr. Matúšov efekt. Autorom sa stal v roku 1986 Stanovich. Celý tento mechanizmus je založený na tom, že úspešným sa dostáva viac uznania, než neúspešným. Dieťa, ktoré je bystré a šikovné, učiteľka pozitívne ohodnotí a to nie len dobrou známku, ale aj slovným vyjadrením či úsmevom. Spokojný žiak prichádza domov, kde sa situácia opakuje a ono získava pochvalu aj od rodičov. Takéto pozitívne ohodnotenie z viacerých strán povzbudzuje a motivuje dieťa k ďalším úspechom, dieťa sa viac učí a snaží. Žiak so špecifickou poruchou učenia dosahuje v škole slabšie výsledky než jeho spolužiaci a aj keď nie je za svoj výkon kritizovaný, dokáže vycítiť, že dospelým nerobí radosť. Je si vedomé slabšieho výkonu. Vidina ďalšieho neúspechu dieťa demotivuje, prestáva cvičiť a trénovať svoje schopnosti, a tak sa mu možnosť stať sa úspešným vzdáľuje. Takto sa utvára začarovaný kruh (Mertin, in: Kucharská, 1999, s. 8-9).

Handicap detí so špecifickou poruchou učenia nespočíva len vo vynakladaní väčšieho úsilia pri učení, ale aj z náročných sociálnych situácií, do ktorých sa dieťa dostáva. Pokiaľ problémy pretrvávajú dlhšie, vyvolávajú u dieťaťa pocit napätia, ktoré môže vyvolať neurotické príznaky (Pokorná, 2001).

U detí so špecifickou poruchou učenia sa výraznejšie prejavujú emočné problémy, najčastejšie sú pocity neistoty, úzkosti a strachu. Dyslektické deti sú úzkostnejšie, citlivejšie na neúspech, ktorý aj intenzívnejšie prežívajú. Dieťa sa snaží vyhnúť zdroju ohrozenia (v tomto prípade čítaniu), čo je často nesprávne interpretované ako neochota spolupracovať. Nevládnutá záťaž spolu s úzkosťou môže vyvolať psychosomatické ťažkosti (napr. nechutenstvo, bolesť hlavy, brucha, poruchy spánku, tiky a i.). Nie všetky

deti so špecifickou poruchou učenia sú prehnane úzkostné. V dôsledku frustrácie sa u niektorých detí objavujú pocity smútku, neistoty, nedostatočnosti, hanby a viny. Výsledkom kumulácie nepríjemných pocitov sa môže vytvoriť u dieťaťa negatívny pohľad na svet. Problémy vo vyučovaní môže dieťa kompenzovať hnevom a zlosťou, vzdorom, hostilitou či agresívnymi prejavmi správania (Matějček, Vágnerová, 2006).

3.1 Vplyv špecifických porúch učenia na sebahodnotenie žiaka

Prvý krát pojem sebahodnotenie použil James v roku 1890, ktorý chápe sebahodnotenie ako cit všeobecnej sebahodnoty. Sebahodnotenie a jeho úroveň sa odvíjajú v závislosti od pomeru celkovej sumy životných úspechov ku celkovej sume nárokov. Coppersmith (1967) chápe sebahodnotenie ako ocenenie, ktoré si človek utvára a udržiava vzhľadom k sebe. Sebahodnotenie vyjadruje pozitívny alebo negatívny postoj označujúci vlastnú hodnotu, ktorú k sebe človek zastáva. Rozlišujeme globálne aj špecifické sebahodnotenie. Pod globálnym rozumieme pozitívny alebo negatívny postoj k sebe ako k celku, spája sa so všeobecnou spokojnosťou. Má afektívny charakter. Špecifické sebahodnotenie sa týka konkrétnej oblasti, napr. akademické či spoločenské sebahodnotenie. Má hodnotiaci a posudzujúci charakter (Čornák, Popelková, 2008).

Sebahodnotenie dieťaťa v mladšom školskom veku vzniká nekritickým preberaním názorov autorít, ktorými sú v tomto veku predovšetkým rodičia. Tu vzniká riziko, že sa dieťa stotožní s nesprávnym vysvetlením školského zlyhania. Okrem verbálneho vyjadrenia názoru sa na utváraní obrazu o sebe podieľa aj vedomá emočná akceptácia, ktorá dodáva dieťaťu sebadôveru a podporuje jeho sebaúctu. Dieťa v tomto období si potvrdzuje vlastnú hodnotu na základe výkonu, ktorý podáva v škole. Erik Erikson označuje vek od 6 do 11 rokov za obdobie výkonnosti človeka. Úspech v škole je pre dieťa veľmi dôležitý, tak ako potvrdenie úsilia, ktoré dieťa vynakladá. Vplyvom školského prostredia sa stáva dieťa kritickejšie voči sebe samému. Požiadavky zo strany rodičov a učiteľov predstavujú pre dieťa určité normy, ktoré sa snaží naplňať. Žiak 3. triedy posudzuje svoj výkon podľa stanovených noriem. Vedomie rozdielu medzi vlastným výkonom a požadovanou úrovňou ho motivuje k výkonu. Avšak pokiaľ sa mu nedarí dosahovať stanovené ciele, dochádza k zhoršeniu sebadôvery. To sa prejavuje u žiakov trpiacich špecifickou poruchou učenia. Na sebahodnotení sa s narastajúcim vekom začínajú

čoraz viac podieľať aj spolužiaci. Pre dieťa so špecifickou poruchou učenia môže byť negatívne hodnotenie zo strany spolužiakov viac frustrujúce než zo strany dospelých.

Sebahodnotenie školáka sa mení v závislosti od vývoja kognitívnych schopností. Významný je rozvoj metakognície, ktorá zahŕňa schopnosť adekvátne oceniť svoje schopnosti a zručnosti. K uvedomeniu vlastných problémov v učení dochádza zhruba v 2. – 3. triede základnej školy. Významnou sociálnou skupinou pre uvedomenie si týchto problémov sa stáva školská trieda. Dieťa sa v snahe potvrdiť svoje kompetencie porovnáva so spolužiakmi. Táto komparácia však môže mať aj negatívny účinok v podobe uvedomenia si vlastných deficitov.

V strednom školskom veku (4. – 5. trieda) sa sebahodnotenie stáva integrovanejšie, komplexnejšie, presnejšie. Školák si uvedomuje kým je, čo je pre neho typické, aké sú jeho dostatky aj nedostatky.

V období dospievania sa sebahodnotenie výrazne mení. Pubescent prechádza výraznými zmenami vo svojom živote, je labilnejší, neistý a zraniteľný. Bazálna sebadôvera, ktorá sa utvárala v počas jeho doterajšieho života, môže byť v prípade žiaka so špecifickou poruchou učenia narušená a problémy so sebahodnotením sa môžu objaviť až teraz. V tomto období sa mení postoj dieťaťa k vlastným problémom a z neho vyplývajúce správanie. Pubescent nachádza rôzne spôsoby pozitívnej (napr. voľba účinného spôsobu osvojovania si učiva), ale aj negatívnej kompenzácie (napr. uzatvorenie sa do seba).

Spôsob, akým dieťa zvláda ťažkosti v učení závisí od sebahodnotenia a z neho vyplývajúcej miery sebadôvery. Zachovanie dostatočnej sebadôvery je potrebné na odolávanie ďalších ťažkostí so špecifickou poruchou učenia.

Deti si utvárajú postoj k problémom v učení v závislosti od individuálne špecifickej súhre faktorov (osobnostné vlastnosti, celková stabilita, reziliencia, emočná podpora rodiny, učiteľov a rovesníkov a i.). Pri opakovaných neúspechoch môžu reagovať rezignáciou alebo tzv. naučenou nemohúcnosťou (nedostatok viery vo svoje sily zmeniť pre dieťa bezvýhodiskovú situáciu). Dieťa nevidí východisko zo svojej situácie, a tak sa prestáva snažiť. Pokiaľ je dieťa dlhodobo frustrované vlastnými neúspechmi a nedostáva sa mu ani pochvaly za jeho vynaložené úsilie, dochádza k narušeniu jeho osobnostného vývoja. Za podpory ostatných sa však môže naučiť bojovať so svojimi problémami, ktoré sú spojené so špecifickou poruchou učenia. Toto je spôsob akým možno posilniť sebadôveru dieťaťa (voľne podľa Matějček, Vágnerová, 2006, s. 41-47).

3.2 Vplyv špecifických porúch učenia na sociálnu interakciu

K. T. Blake (2004, in: Zelinková, 2008) uvádza, že 34 – 59 % detí so špecifickou poruchou učenia má problémy v sociálnej interakcii so svojimi spolužiakmi. Deti nedokážu intuitívne zvoliť vhodný spôsob správania, ktoré si vyžaduje aktuálna situácia. Špecifické poruchy učenia neovplyvňujú negatívne len proces osvojovania čítania, písania či počítania, ale pôsobia aj na sociálny život dieťaťa. Dieťa potrebuje viac nácviku aj v oblasti sociálnych interakcií, než jeho rovesníci a aj viac času na zautomatizovanie sociálnych zručností (napr. nadviazanie kontaktu, pozdrav, poďakovanie a i.).

Svoje problémy so sociálnym správaním si dieťa plne uvedomuje a snaží sa ich prekonať. Jeho sústredenosť však vedie k sociálnej únave. Vyčerpané dieťa so strachom zo zlyhania oveľa častejšie chybí v správaní.

M. Kocurová (2006, in: Zelinková, 2008) poukazuje na problémy pri osvojení komunikačných, sociálnych a personálnych kompetencií. Žiaci trpiaci špecifickou poruchou učenia sú v komunikácii pasívni až bezradní, neradi sa rozprávajú. Ich verbálne prejavy nie sú presné, s ťažkosťami sledujú dejovú líniu. Pri komunikácii využívajú častejšie ako bežné deti neverbálne prejavy, preferujú osoby, ktoré poznajú.

Rovesnícka skupina, akou je aj školská trieda je pre dieťa veľmi dôležitá. Postavenie žiaka v triede je do určitej miery determinované výkonom, ktorý podáva v škole. Žiak v strednom školskom veku sa snaží získať uznanie svojich spolužiakov. Školská úspešnosť však nemusí byť najdôležitejším kritériom uznania v skupine, avšak je výrazným faktorom, ktorý posilňuje celkové sebahodnotenie dieťaťa. Pokiaľ trpí dieťa silnou formou špecifickej poruchy učenia je častejšie označované za neschopného, pri slabších formách sa nestáva objektom tohto označenia a jeho problémy sú spolužiakom ľahostajné. Negatívne hodnotenie zo strany spolužiakov môže prispieť k rozvoju rôznych nežiaducich prejavov (napr. úzkosť, podráždenosť, hostilita, agresivita a i.). Najčastejšie je dieťa v triede odmietané ak reaguje neštandardným spôsobom, je ľahostajné, hostilné, agresívne, hyperaktívne alebo na druhej strane úzkostné. Matějček a Vágnerová (2006) pri sledovaní miery a kvality informovanosti českých žiakov o dyslexii a jej dôsledkoch zistil, že dyslektik nie je svojimi vrstovníkmi primárne odmietaný, jeho sociálne postavenie v triede je závislé od prejavov správania.

Ukazuje sa teda, že osobnostné vlastnosti viac ako porucha v oblasti učenia podmieňujú obľúbenosť či neobľúbenosť v rovesníckej skupine. Uzavretosť, zakríknutosť,

sklon k negatívnemu emočnému ladeniu, protivnosť nepatria k vlastnostiam, ktoré nezvyšujú postavenie dieťaťa v sociálnej skupine rovesníkov, práve naopak. Žiaci so špecifickou poruchou učenia však veľmi často reagujú takýmto spôsobom. Deti trpiace dysporuchou, ktoré bývajú viac ako ostatné neúspešné v škole, nemajú zvyčajne v triede dobré postavenie, sú menej obľúbené, izolované, opovrhované, stojace na okraji skupiny, sú označované za menej prispôsobivé a mávajú menej kamarátov. Kšajt (in: Kuchárska, 1999) uvádza, že dyslektici sa stávajú častejšie terčom posmechov od spolužiakov, avšak 14 % uvádza, že nemá žiadny pozitívny vzťah ani s jedným so svojich spolužiakov.

Hodnota kamarátskeho vzťahu je pre akékoľvek znevýhodnené dieťa veľmi vysoká, pretože dobrý kamarát poskytuje špecifický typ opory a pomoci, ktorá je veľmi dôležitá, najmä v strednom a staršom školskom veku (voľne podľa Matějček, Vágnerová, 2006, s. 205 – 237).

3.3 Vplyv špecifických porúch učenia na rodinu

Symptómy špecifických porúch učenia sa u detí v predškolskom veku ešte neprejavujú. Deti sa od svojich rovesníkov nijak výrazne nelíšia. Úroveň intelektu je rovnaká ako u detí bez poruchy. Rady sa hrajú, spoznávajú veci okolo seba, mnohé sa naučia spontánne. Počas hry sú prispôsobivé, tvorivé, u niektorých sa objavujú vodcovské sklony. Problémy sa začínajú objavovať po nástupe do školy (Pokorná, 2001).

Vstup dieťaťa do školského systému je výrazným medzníkom nielen v jeho živote, ale aj v živote celej rodiny. Každý rodič má pred nástupom dieťaťa do školy určité očakávania. Úspešnosť syna alebo dcéry v škole je pre nich veľmi dôležitá. Dobré školské výsledky školskej chápu ako potvrdenie rodičovských kvalít. Na druhej strane im nejde len o formu vlastnej seberealizácie, ale aj o budúcnosť ich potomka, ktorá je do istej miery determinovaná školskými známkami.

Pred nástupom sú pripravení pomáhať svojmu dieťaťu s akýmkoľvek problémami. Avšak ostávajú často zaskočení, keď ich dieťa potrebuje pomoc už v prvom polroku školskej dochádzky, v období, keď sú všetky deti úspešné a darí sa im. Úspech dieťaťa nie je ani zďaleka taký, aký očakávali pred vstupom do školy. Rodičia venujú viac pozornosti dieťaťu, učia sa s ním, ale výsledky sú stále rovnaké. To ich vedie k sklamaniu. Sklamanie a nedosiahnutie očakávaného úspechu vyvoláva u rodičov rôzne emócie ako smútok, hnev,

či zúfalstvo. Objavujú sa pocity viny, bezmocnosti, prítomný je stres. Každý rodič ťažko znáša neúspechy svojho potomka, o to viac, ak vidí, že sa dieťa snaží. Často sa stretávajú aj s negatívnymi kritikami okolia, čo ich pocity nezlepšuje. Pod vplyvom tejto záťaže menia svoje očakávania a hodnotenie dieťaťa. Celkové napätie sa môže odraziť aj vo vzťahu k dieťaťu. Rodič sa môže začať správať ambivalentne, na jednej strane dieťa ochraňuje a pomáha mu, ale zároveň sa na neho hnevá. Výraznú úlohu zohráva aj učiteľ, ktorý môže pomôcť rodičom vyrovnať sa s pocitmi sklamaní a bezmocnosti prejavom empatie, poskytnutím opory a spolupráce. Pre dieťa v mladšom školskom veku je hodnotenie rodičov výrazne dôležitejšie než samotný výkon.

Rodičia sa snažia nájsť príčinu neúspechu svojho potomka. Diagnostikovaná špecifická porucha učenia prináša vysvetlenie a zbavuje dieťa viny za jeho výsledky. Vývinové poruchy učenia nepredstavujú síce tragické postihnutie, ale sú do istej miery znevýhodňujúce a zaťažujúce. Stanovenie diagnózy môže byť niekedy ťažko prijateľné a vyvoláva pocity nespravodlivosti, vlastného zavinenia a zanedbania niečoho dôležitého pre vývin dieťaťa. Prežívajú hnev či strach z budúcnosti.

Nezvládnutie problému sa môže prejaviť negatívnym spôsobom vo vzťahu k dieťaťu (ventilácia vlastných pocitov nespokojnosti, označenie dieťaťa za vinníka), k ostatným členom rodiny (pocity samoty, nedostatok opory a pomoci), a tiež vo vzťahu ku škole, k učiteľom alebo k pracovníkom poradne (narušenie spolupráce, negativizmus, nezáujem a i.) (voľne podľa Matějček, Vágnerová, 2006, s. 117 - 126).

Rodina je pre dieťa veľmi dôležitým systémom, v ktorom sa pohybuje. Pre samotných rodičov je informácia o tom, že ich dieťa trpí špecifickou poruchou učenia ťažko prijateľná. Pokiaľ mu poskytujú pocit bezpečia, opory a istoty, dieťa sa ľahšie vyrovnáva so svojimi ťažkosťami v učení, jednoduchšie ich prekonáva a zvláda. Niekedy však rodičia nevenujú tomuto problému dostatočnú pozornosť. Časté sú prípady, kedy učiteľka navrhne vyšetrenie dieťaťa s podozrením na špecifickú poruchu učenia, avšak rodičia to striktné zavrhnú s postojom, že ich dieťa nie je postihnuté. Takýto rodičia nie sú dostatočne informovaní a svojim negatívnym postojom dieťaťu iba ubližujú.

3.3 Vplyv špecifických porúch učenia na profesijnú orientáciu

Problémy spojené so špecifickou poruchou učenia sa nekončia opustením školy ani ukončením školskej dochádzky. Dieťa by si malo nájsť oblasť, v ktorej sa môže uplatniť,

kariérne sa rozvíjať, a tak aj osobnostne rásť. Pokiaľ je porucha učenia odhalená včas, dieťa dostáva dostatok podnetov pre svoj rozvoj a je schopné kompenzovať poruchu učenia nevzniká v oblasti profesijnej orientácie výrazný problém. Takéto dieťa je schopné vyštudovať nie len strednú, ale aj vysokú školu.

Deti s vývinovou poruchou učenia si pravdepodobne aj v dôsledku zníženého sebahodnotenia a sebadôvery vyberajú skôr odborné učilišťa. Dúfajú, že na tomto type školy nebude taká konkurencia a že ich nedostatky sa tu takpovediac stratia. Očakávajú, že ak sa im podarí presadiť aspoň v praktickom vyučovaní, ale to nie je isté. Učitelia na odborných učilištiach sa málokedy orientujú v problematike vývinových porúch učenia, a preto mu pravdepodobne nebudú vedieť poskytnúť dostatočnú pomoc a oporu.

Dokonca aj žiak s nadpriemernou inteligenciou, ak trpí poruchou učenia má obmedzené možnosti pri výbere odboru. V súčasnosti už mnohé stredné školy prijímajú študentov len na základe prospechu dosiahnutého počas štúdia na základnej škole. Takéto kritéria nie sú veľmi prospešné pre deti so špecifickými poruchami učenia. Samozrejme sú aj školy, ktoré sa zúčastňujú procesu integrácie a prijímajú žiakov s poruchami učenia.

Často však samotné deti nemajú chuť pokračovať v štúdiu na strednej škole a dokonca ani ich rodičia už nemajú dostatok síl na to, aby im pomáhali prekonávať prekážky vo vzdelávaní. Žiaci s dys-poruchami nemajú učebnú látku zažitú, ich poznatky sú často len povrchné, vo vedomostiach mávajú medzery. Na to, aby dieťa mohlo nadobúdať nové vedomosti v odbore, ktorý si vyberie, musí vedieť svoje nedostatky kompenzovať. Dôležité je aj podnetné a pevné zázemie a tiež vnútorná motivácia dieťaťa vzdelávať sa.

Väčšina detí so špecifickými poruchami učenia si vyberá menej atraktívne odbory. Po vyštudovaní sa zamestnávajú v odbore, ale práca ich nenapĺňa a neinšpiruje k postupu. Zamestnanie, ktoré nevyužíva našu intelektuálnu kapacitu, je príliš nudné a jednoduché a veľmi ťažko si v ňom nájdeme záľubu (voľne podľa Pokorná, 2001, s. 20 – 22).

II. Empirická časť

4 VÝSKUM

Doteraz sme sa v práci venovali charakteristike osobnosti a špecifickým poruchám učenia. Snažili sme sa objasniť, aký dopad majú dys-poruchy na osobnosť dieťaťa, aké sú sekundárne dôsledky prítomnosti týchto porúch na ich nositeľov. V tejto časti práce, vychádzame z teoretických poznatkov, ktoré rozširujeme o vlastné poznatky, získané na základe vlastného výskumu. Náš výskum je zameraný na zisťovanie úrovně sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov, ktorí trpia špecifickou poruchou učenia.

4.1 Výskumný problém

Našou skúmanou skupinou sú žiaci so špecifickými poruchami učenia, ktoré nezasahujú len do oblasti akademických výkonov, ale výrazne ju presahujú a ovplyvňujú tak celú osobnosť dieťaťa.

Aj napriek zvýšenej snahe sa u týchto detí často neobjavujú očakávané výsledky. To ovplyvňuje ich vieru vo vlastné schopnosti a úroveň sebahodnotenia. Ak dieťa prestáva veriť, že by mohlo v škole dosiahnuť lepšie výsledky, prestáva sa snažiť. Dieťa s dysporuchou, ktoré nevenuje nácviku svojich zručností a schopností dostatok času sa nikdy nenaučí lepšie čítať, písať či počítat. Ide o začarovaný kruh, ktorý výrazne zasahuje do života dieťaťa, nie len počas školskej dochádzky, ale aj po nej. Preto je potrebné zamyslieť sa nad tým, ako môžeme pomôcť deťom so špecifickými poruchami učenia, aby nadobudli vyššiu sebadôveru a sebahodnotenie.

Špecifické vývinové poruchy učenia nespôsobujú ich nositeľom len problémy v oblasti učenia. V dôsledku opakovaného neúspechu u detí s týmito poruchami stúpa celkové negatívne emočné ladenie a nedostatočná sebadôvera. Neúspech vedie k frustrácii dieťaťa a tá sa stáva zdrojom sekundárnych, emočných a sociálnych problémov. To všetko pôsobí negatívne na utváraní obrazu o sebe samom. Úroveň sebahodnotenia je u detí so špecifickou poruchou učenia vplyvom problémov, ktoré táto porucha spôsobuje nižšia než u detí bez poruchy. Výskumným problémom sa preto stal **vzťah medzi sebahodnotením a špecifickými poruchami učenia.**

Zvyšujúcim sa počtom žiakov so špecifickými poruchami učenia na základných školách sa táto problematika stáva stále viac aktuálnejšou. Články o tom, čo tieto poruchy znamenajú, ako vznikajú, s akými problémami sú spojené nachádzame čoraz častejšie aj v odborných časopisoch. Na internete môžeme nájsť množstvo diskusných fór, kde sa rodičia, najčastejšie mamičky, delia o svoje trápenia, postrehy, radia si ako zvládať problémy svojich detí, navzájom sa podporujú a dodávajú si silu bojovať s poruchami učenia. Neustále rastie záujem o to, aký dopad majú špecifické poruchy učenia na osobnosť školáka, ako sa mení vplyvom týchto porúch jeho sebahodnotenie. Spôsob, akým dieťa vníma seba a ako sa hodnotí, významne ovplyvňuje učenie a prácu v škole. Problémy v učení majú výrazný dopad na osobnosť dieťaťa. Pokiaľ dieťa trpí dysporuchou a nie je mu venovaná dostatočná opora či už zo strany rodičov, učiteľov, alebo rovesníkov môžu negatívne ovplyvniť jeho život nie len počas školskej dochádzky, ale aj dávno potom ako opustí školské lavice. Dyslektický žiak má problémy s čítaním, avšak správnym nácvikom a dostatočným tréningom sa naučí ľahšie prekonať túto prekážku. oveľa zložitejšie je vyrovnať sa s frustráciou, ktorú spôsobuje špecifická porucha učenia a ktorá má výraznejší dopad na osobnosť človeka. Preto sa snažíme zistiť, do akej miery ovplyvňujú dysporuchy osobnosť svojho nositeľa. Ako sa mení sebahodnotenie žiakov, ktorých tieto poruchy sprevádzajú dennodenne?

4.2 Ciele výskumu a formulácia hypotéz

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo **zistiť či žiaci so špecifickými poruchami učenia, ktorí sú individuálne integrovaní v bežných triedach, majú štatisticky významne nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti než intaktní žiaci**. Okrem toho sme chceli **zistiť či majú dyslektici štatisticky významne vyššie sebahodnotenie matematických schopností než všeobecných verbálnych schopností**. Dôvodom pre tento výskum sú rôzne štúdie, ktoré poukazujú na to, že dieťa, ktoré trpí týmito poruchami, má zníženú dôveru vo vlastné schopnosti a tá výrazne vplýva na jeho osobnosť. Otázkou sebahodnotenia a jeho vplyvu na osobnosť dieťaťa sa zaoberajú odborníci už od začiatku 20. storočia, avšak do psychologickéj praxe vstupuje až jeho koncom. Tento problém sa stal predmetom pozornosti mnohých výskumníkov.

Chapman (1988) študoval sebahodnotenie žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov. Použitím metaanalýzy zistil, že žiaci, ktorí trpia týmito poruchami majú horšie globálne sebahodnotenie než žiaci bez týchto porúch. Celkové sebahodnotenie je často u týchto žiakov priemerné až nadpriemerné. Znížená úroveň sebahodnotenia sa ukázala najmä v oblasti akademických výkonov. Chapman vysvetľuje, že tieto rozdiely vznikajú ako kompenzácia školského neúspechu v neakademických sférach života.

Valas (1999) porovnával sebahodnotenie troch skupín žiakov: žiaci so špecifickými poruchami učenia, žiaci akademicky neúspešní a žiaci intaktní, vo veku 10 – 15 rokov. Zistil, že žiaci s poruchami učenia majú spomedzi sledovaných skupín najnižšie sebahodnotenie, cítia sa osamelo a sú málo prijímaní svojimi rovesníkmi. Autor tvrdí, že označenie dieťaťa za „žiaka so špecifickou poruchou učenia“ má negatívny vplyv najmä na sociálnu akceptáciu rovesníkmi, čo vplýva na pocity osamelosti a znížené sebahodnotenie. Zaujímavé bolo zistenie, že žiaci, ktorí sú neúspešní, ale nebola u nich diagnostikovaná špecifická porucha učenia sú viac depresívni než žiaci s poruchami učenia.

V susedných Čechách sa otázkou osobnosti dieťaťa so špecifickou poruchou učenia a jeho sebahodnotením zaoberali najmä Matějček a Vágnerová (2006). Na meranie týchto premenných použili dva dotazníky: PAQ (Škála sebahodnotenia dieťaťa) a SPAS (Dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti). Závěry ich výskumu ukázali, že českí dyslektickí žiaci v mladšom školskom veku nevykazujú výrazne znížené sebahodnotenie. Autori to vysvetľujú tým, že mladší školskí žiaci sú málo sebakritickí a pomerne neobjektívni. Sebadôvera a sebahodnotenie sa u starších školských žiakov znižuje. Dievčatá hodnotili svoje školské úspechy oveľa horšie než chlapci.

U nás sa problematike sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia venovali Čornák a Popelková (2008), ktorí porovnávali sebahodnotenie žiakov so špecifickými poruchami učenia, ktorí sú individuálne integrovaní v bežných triedach základnej školy, žiakov so špecifickými poruchami učenia, ktorí navštevujú špeciálne triedy a žiakov bez týchto porúch. Išlo o žiakov vyššieho stupňa primárneho vzdelávania vo veku od 12 do 15 rokov. Výskumným nástrojom sa stal dotazník SPAS. Výsledky ich výskumu ukázali, že najnižšie sebahodnotenie majú žiaci so špecifickými poruchami učenia, ktorí sú integrovaní v bežných triedach. Autori predpokladajú, že dôvodom je možnosť porovnávania svojich výkonov s výkonmi svojich úspešnejších spolužiakov. Síce možnosť komparácie majú aj žiaci v špeciálnych triedach, ich

akademické výkony však nie sú také rozdielne. Najvyššie sebahodnotenie majú žiaci bez týchto porúch.

Vychádzajúc z výsledkov spomínaných výskumov realizovaných v oblasti sebahodnotenia žiakov so špecifickými poruchami učenia formulujeme hypotézu H1 pre náš výskum: **Predpokladáme, že žiaci so špecifickou poruchou učenia, ktorí sú individuálne integrovaní v bežných triedach základných škôl, majú štatisticky významne nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti než intaktní žiaci.**

Chapman a Tunmer (2003) sledovali vzťah medzi čítaním a sebahodnotením u dyslektikov, ako aj vývoj tohto vzťahu počas vývinu dieťaťa. Porovnávali sebahodnotenie čitateľských schopností a celkové sebahodnotenie akademickej úspešnosti žiakov. Zistili, že školáci so špecifickými poruchami učenia majú horšie sebahodnotenie než ich rovesníci, avšak väčšinou býva znížené len v tej oblasti, ktorá súvisí s ich poruchou učenia. Dyslektici hodnotili horšie svoje čitateľské, poprípade ďalšie verbálne schopnosti, ale v iných oblastiach sa považovali za priemerných i nadpriemerných žiakov.

Tieto výsledky sa stali teoretickým východiskom pre formuláciu hypotézy H2: **Predpokladáme, že žiaci s diagnostikovanou dyslexiou majú štatisticky významne vyššie sebahodnotenie matematických zručností než všeobecných jazykových schopností.**

4.3 Organizácia výskumu

Výskum sme realizovali po dohode s vedením škôl na piatich základných školách: ZŠ na Koperníkovej ulici v Hlohovci, ZŠ na Benkovej ulici v Nitre, ZŠ v Pavlovciach nad Uhom (okres Michalovce), III. ZŠ na Moskovskej ulici v Michalovciach a VI. ZŠ na Okružnej 17 v Michalovciach, v novembri 2010 a februári 2011.

Na ZŠ v Hlohovci sme zadávali dotazníky osobne. Škola nám vyšla v ústrety a výchovná poradkyňa zorganizovala stretnutie so všetkými žiakmi so špecifickými poruchami učenia, ktorým bol dotazník predkladaný. Pri administrácii boli v triede prítomní výchovná poradkyňa aj školský psychológ. Samotné zdávanie testu prebiehalo podľa pokynov v príručke. Žiakom bol predložený testový hárok (Príloha A) so slovnou inštrukciou, ktorá parafrázovala „Návod“ uvedený na hárku. Po vyplnení hlavičky dotazníka už žiaci pracovali samostatne. Ich úlohou bolo pozorne si prečítať jednotlivé

položky a zakrúžkovať odpoveď „ÁNO“ alebo „NIE“ podľa toho, do akej miery sa s výrokom stotožňujú. Boli sme vopred upozornení, že sa vo výskumnej skupine nachádzajú žiaci s ťažším stupňom špecifickej poruchy učenia, pri ktorých sme zvolili individuálny prístup. Jednotlivé položky sme čítali a žiak krúžkoval sám. Administrácia testu nebola náročná na čas, trvala okolo 20 – 25 min. Rovnakým spôsobom prebiehalo testovanie na ZŠ v Pavlovciach nad Uhom, III. ZŠ v Michalovciach, kde boli prítomné zástupkyňa a učiteľka etiky, na VI. ZŠ v Michalovciach sme dotazníky zadávali za prítomnosti výchovného poradcu. Na týchto školách sme testovali intaktných žiakov, ktorí po zadaní prvotnej inštrukcie pracovali samostatne. Na ZŠ v Nitre zadávala dotazníky špeciálna pedagogička, ktorá bola vopred oboznámená s výskumným problémom ako aj spôsobom administrácie testu. Pri administrácii dotazníkov pracovala individuálne s každým žiakom, ktorým dotazníky čítala a oni odpovedali zakrúžkovaním odpovede.

Pri zadávaní dotazníka sme narazili na menšie problémy. Žiaci mali problém zaujať postoj k negatívne formulovanému výroku (napr. „*Diktáty nenávidím.*“ alebo „*Nerád čítam nahlas.*“). Aj napriek tomu, že s výrokom súhlasili, mali tendenciu krúžkovať odpoveď „NIE“. Preto bolo potrebné daný výrok vysvetliť. Okrem toho, niektoré výrazy, napr. „*škola by bola prima*“ sa zdajú byť neaktuálne, zastarané, deti sa z nich smiali.

4.4 Výskumná vzorka

Pre náš výskum sme zvolili *zámerný výber*, ktorý bol ovplyvnený stanovenými kritériami. Keďže nie každá škola je ochotná spolupracovať na výskume, výber výskumnej vzorky bol zároveň dostupný. Vek sa stal prvým kritériom, vzhľadom k tomu, že dotazník, ktorý sme zadávali je štandardizovaný pre deti vo veku 10 – 14 rokov. Ide o žiakov v strednom a staršom školskom veku. Sebahodnotenie je v tomto veku integrovanejšie a komplexnejšie. Desaťročné dieťa si už uvedomuje čo vie a v čom sa odlišuje od ostatných, a zároveň je už odolnejšie voči situačným vplyvom (napr. zlá známka). Ďalším kritériom bol cieľ nášho výskumu, a to zistiť či existuje štatisticky významný rozdiel v sebahodnotení žiakov so špecifickou poruchou učenia a intaktných žiakov.

Dotazník sme zadali 68 žiakom vyššieho stupňa primárneho vzdelávania a jeho návratnosť bola 100 %. Výskumnú vzorku tvorili žiaci, u ktorých bola diagnostikovaná aspoň jedna špecifická porucha učenia a ktorí sú individuálne integrovaní v bežných triedach (34 žiakov: 8 dievčat a 26 chlapcov) (tabuľka 1). Išlo o žiakov vyššieho stupňa

primárneho vzdelávania, ktorí navštevujú ZŠ v Hlohovci (15 žiakov: 3 dievčatá a 12 chlapcov) a ZŠ v Nitre (19 žiakov: 5 dievčat a 14 chlapcov). Priemerný vek experimentálnej skupiny je 11,6 rokov.

Kontrolnú skupinu tvorili intaktní žiaci (34 žiakov: 8 dievčat a 24 chlapcov), ktorí navštevujú vyšší stupeň primárneho vzdelávania na ZŠ v Pavlovciach nad Uhom (14 žiakov: 2 dievčatá a 12 chlapcov), III. ZŠ v Michalovciach (10 žiakov: 4 dievčatá a 6 chlapcov) a VI. ZŠ v Michalovciach (10 žiakov: 2 dievčatá a 10 chlapcov). Pri vytváraní kontrolnej skupiny sme sa snažili dodržať zachovať vekovú aj pohlavnú štruktúru. Priemerný vek kontrolnej skupiny je 11,7 rokov.

TABUĽKA 1 Štruktúra experimentálnej skupiny

škola	poradie	pohlavie	vek	ročník	diagnóza
ZŠ Hlohovec	1.	CH	12,0	VI.	<i>dyslexia, dysortografia*</i>
	2.	CH	13,5	VII.	<i>dyslexia, dysortografia*</i>
	3.	CH	11,9	VI.	<i>dyslexia, dysgrafia*</i>
	4.	CH	11,9	VI.	<i>dysortografia, dysgrafia</i>
	5.	D	14,2	VIII.	<i>dysortografia</i>
	6.	CH	14,6	VII.	<i>vývinová dysfázia</i>
	7.	CH	14,11	IX.	<i>ADHD, dyslektické a dysgrafické črty*</i>
	8.	CH	12,4	VI.	<i>dysortografia</i>
	9.	CH	11,7	V.	<i>dysfázia, dyslexia, dysortografia*</i>
	10.	D	13,1	VII.	<i>vývinová dysfázia</i>
	11.	CH	11,7	VI.	<i>dyslexia*</i>
	12.	CH	14,4	IX.	<i>dyslexia, dysgrafia, dysortografické črty*</i>
	13.	D	12,9	VI.	<i>vývinová dysfázia, verbálna dyspraxia</i>
	14.	CH	12,11	VII.	<i>ADD, susp.dyslexia, dysortografia, dysgrafia*</i>
	15.	CH	13,10	VII.	<i>vývinová dysfázia</i>
ZŠ Nitra	16.	CH	11,7	V.	<i>dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia</i>
	17.	CH	10,8	V.	<i>ADD, dysgrafia, dyslexia, dysortografia*</i>
	18.	D	10,9	V.	<i>dysgrafia, dyskalkúlia</i>
	19.	D	10,11	V.	<i>dyslexia*</i>
	20.	CH	10,8	V.	<i>ADHD, dysgrafia, dyslexia*</i>

Pokračovanie tabuľky 1

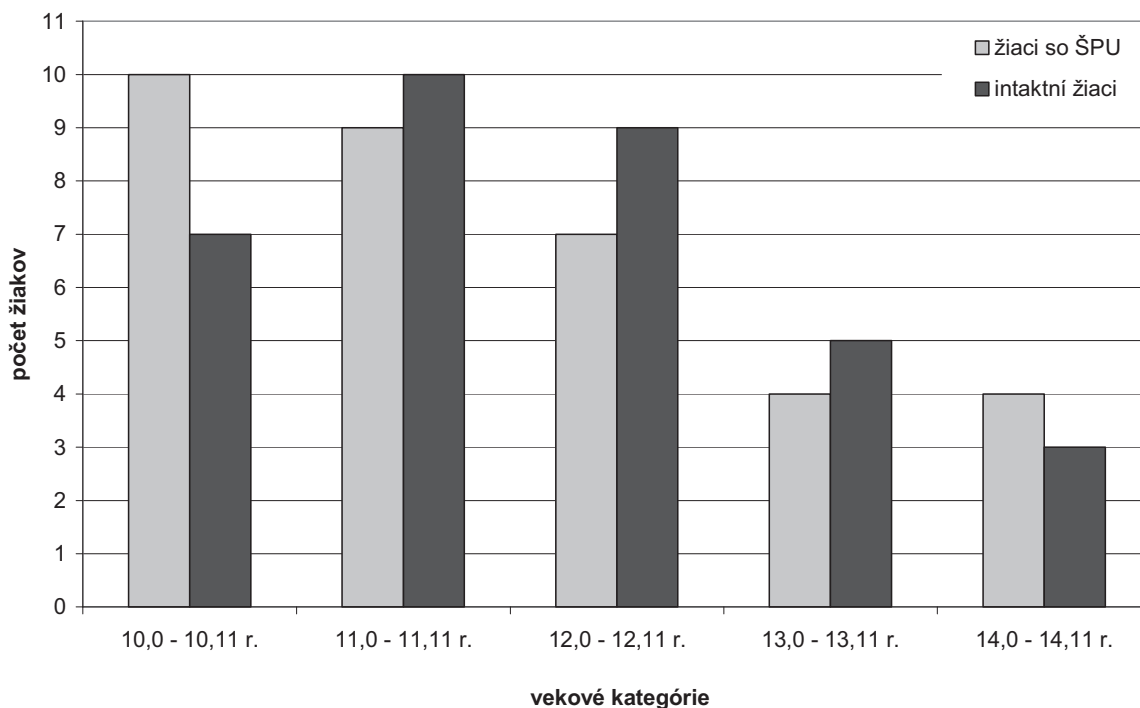
škola	poradie	pohlavie	vek	ročník	diagnóza
ZŠ Nitra	21.	D	10,9	V.	<i>dyslexia, dysortografia*</i>
	22.	CH	10,10	V.	<i>vývinová dysfázia</i>
	23.	CH	11,8	V.	<i>dysortografia, dyskalkúlia</i>
	24.	D	13,1	VII.	<i>ADHD, dysgrafia, dyslexia*</i>
	25.	CH	12,7	VII.	<i>ADHD, dysgrafia</i>
	26.	CH	12,11	VII.	<i>ADHD, dyslexia, dysortografia, dyskalkúlia</i>
	27.	CH	11,1	V.	<i>dyslexia, dysortografia*</i>
	28.	CH	11,10	VI.	<i>dyslexia, dysgrafia*</i>
	29.	CH	12,3	VI.	<i>dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dyslektické črty</i>
	30.	CH	11,0	V.	<i>ADHD, dyskalkúlia, dysgrafia</i>
	31.	CH	10,10	V.	<i>ADHD, dyslexia, dysgrafia, dysortografia*</i>
	32.	D	10,8	V.	<i>dysortografia, dyslexia*</i>
	33.	CH	10,9	V.	<i>ADHD, dyslexia, dysgrafia, dysortografia*</i>
	34.	CH	10,6	V.	<i>ADHD, dyslexia, dysortografia*</i>

* žiaci s diagnostikovanou dyslexiou bez dyskalkúlie

Pre overenie H2 sme zostavili vzorku zo skupiny žiakov s diagnostikovanými špecifickými poruchami učenia. Vzorku tvorilo 19 žiakov (4 dievčatá a 15 chlapcov), u ktorých bola diagnostikovaná špecifická porucha čítania – dyslexia, ale nevyskytla sa u nich dyskalkúlia. V tejto skupine sme chceli zistiť, či žiaci s dyslexiou majú štatisticky významne vyššie sebahodnotenie matematických schopností než všeobecných verbálnych schopností (čítanie, pravopis a písanie).

Štruktúru výskumnej vzorky podľa veku uvádzame v grafe 1.

GRAF 1 Štruktúra výskumnej vzorky podľa veku



4.5 Metódy výskumu

Vzhľadom na cieľ nášho výskumu sme použili nasledovné metódy:

- **Literárna metóda**, ktorá spočívala v štúdiu dostupnej literatúry a predchádzala vlastnému výskumu. Pri hľadaní teoretických východísk pre náš výskum, sme sa orientovali na štúdium domácej, ale aj zahraničnej literatúry. Išlo zväčša o monografickú literatúru a zborníky, kde sme nachádzali výskumy, ktoré boli realizované v skúmanej oblasti. Na internete sme našli zaujímavé články odborného, ale aj neodborného charakteru.

- **Pozorovanie** ako metódu sme využili predovšetkým pri administrácii dotazníka. Pozorovali sme, ako sa správajú žiakov so špecifickými poruchami učenia v skupine rovesníkov, či sa u nich vyskytujú problémy v komunikácii. Tiež sme pozorovali ako sa deti správali počas vyplňania dotazníka, ako ich dotazník zaujal, či mali problém s odpovedaním na jednotlivé položky. V našom výskume sme použili priame neštruktúrované pozorovanie.

- **Rozhovor** sme využili najmä pri komunikácii s pedagogickými pracovníkmi pri organizácii výskumu. Po administrácii dotazníkov na ZŠ v Nitre, sme viedli rozhovor so špeciálnou pedagogičkou o tom, ako prebiehalo zadávanie dotazníkov, či sa vyskytli

nejaké problémy, ako reagovali deti na jednotlivé položky. Využívali sme predovšetkým voľný rozhovor, ktorý nebol vopred pripravený.

- **Dotazník** sme použili na zisťovanie sebahodnotenia u žiakov. Zvolili sme **Dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti detí – SPAS** (*Student's perception of ability scale*), ktorého autormi sú Kanadčania F. J. Boersma a J. W. Chapman. Českú verziu tohto testu pripravili Z. Matějček a M. Vágnerová, ktorí zároveň v roku 1987 dotazník štandardizovali. Prostredníctvom tohto dotazníka môžeme zistiť, akým spôsobom dieťa vníma svoje výkony v škole, ako ich hodnotí, aká je jeho predstava o vlastných schopnostiach a zručnostiach (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Dotazník je veľmi vhodným nástrojom pre posudzovanie školského sebahodnotenia rôznych skupín detí, napr. detí so špecifickými poruchami učenia, deti so zmyslovými poruchami, s ľahkou mozgovou dysfunkciou či pre žiakov nadaných a i. vo veku od 10,0 do 14,11 rokov. Je použiteľný nie len na zisťovanie toho, aký obraz má dieťa o školských úspechoch, ale aj na zistenie ako posudzujú jeho školskú prácu iní, napr. rodičia, učitelia či spolužiaci. Tí vyplňajú dotazník tak, ako si myslia, že by ho vyplnilo dieťa. Táto metóda nám umožňuje pochopiť ako sa dieťa cíti, ako prežíva svoje neúspechy v prostredí školy, ktoré je jedným z najdôležitejších determinantov procesu socializácie.

Dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti pozostáva zo 48 položiek. Dieťa má vyjadriť svoj pozitívny alebo negatívny postoj (dichotomická forma odpovedí: ÁNO-NIE) ku každej položke, ktoré sú rozdelené do šiestich subškál po osem. Použitím faktorovej analýzy stanovili autori dva faktory tohto dotazníka. Prvý faktor, nazývaný **Všeobecné školské sebahodnotenie** sýti subtesty Všeobecné schopnosti, Matematika a Sebadôvera. Dieťa sa vyjadruje o svojej inteligencii, celkových schopnostiach a o svojom postavení v školskej triede. Autori predpokladajú, že sebahodnotenie tohto typu je závislé od úrovne intelektu. Druhý faktor – **Sebahodnotenie verbálnych schopností**, je viac závislé od praktických zručností v oblasti čítania a písania. Tento faktor sýti subškály Čítanie, Pravopis a Písanie (Matějček, Vágnerová, 1992).

- **Matematicko-štatistické metódy** sme použili na spracovanie a zistenie vzťahu medzi skúmanými premennými. Využili sme na to štatistický program SPSS (*Statistical Package for Social Science*), ktorý pracuje pod operačným systémom Windows a je zameraný na spracovanie dát pre sociálne vedy. Na štatistické spracovanie našich dát sme použili neparametrické testy:

- **Mann–Whitney U test** sa často nazýva aj ako Wilcoxonov test sumy poradí (*Wilcoxon rank sum test*). Ide o test zhody stredných hodnôt (mediánov) dvoch

základných súborov. Pri tomto teste je dôležité splnenie dvoch predpokladov: výbery sa uskutočnili náhodne a prvky výberových súborov sme vybrali z dvoch základných súborov od seba navzájom nezávisle (Chajdiak, Rublíková, Gudába, 1994). Mann–Whitneyho test sme použili pre overenie H1.

- **Wilcoxonov test** (*Wilcoxon signed-rank test*) sa používa na overenie zhody úrovne znaku v niekoľkých súboroch. Tento test berie do úvahy znamienka rozdielov medzi dvoma párami ako aj veľkosť a poradie týchto rozdielov. Tento test porovnáva parameter základného súboru (medián alebo priemer) a danú hodnotu (Tamtiež). Wilcoxonov test sme použili na overenie H2.

4.6 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Pri vyhodnocovaní dotazníka sme postupovali podľa pokynov uvedených v príručke. Priložením šablóny k testovému hárku sme zistili, koľko zakrúžkovaných odpovedí spadá do jednotlivých subškál. Ich spočítaním sme získali hrubé skóre, ktoré sme potom podľa príslušných tabuliek previedli do stenových hodnôt (vážené skóre). V tejto podkapitole sa zaoberáme analýzou a interpretáciou získaných výsledkov.

Dotazník SPAS poskytuje okrem obrazu o celkovom sebahodnotení školskej úspešnosti aj obraz o sebahodnotení čiastkových schopností v šiestich subškálach: všeobecné schopnosti, matematika, čítanie, pravopis, písanie a sebadôvera. Výsledky jednotlivých subškál ako aj celkové skóre uvádzame v tabuľke 2. V prílohe B poskytujeme celkový prehľad získaných výsledkov z experimentálnej (B1) aj kontrolnej skupiny (B2).

TABUĽKA 2 Výsledky dotazníka SPAS

Premenné	Výskumný súbor	N	AM	Med	SD	Σ
Všeobecné schopnosti	žiaci so ŠPU	34	1,176	1	1,507	40
	intaktní žiaci	34	3,206	3	1,871	109
Matematika	žiaci so ŠPU	34	2,912	2	2,137	99
	intaktní žiaci	34	4,706	5	2,263	160

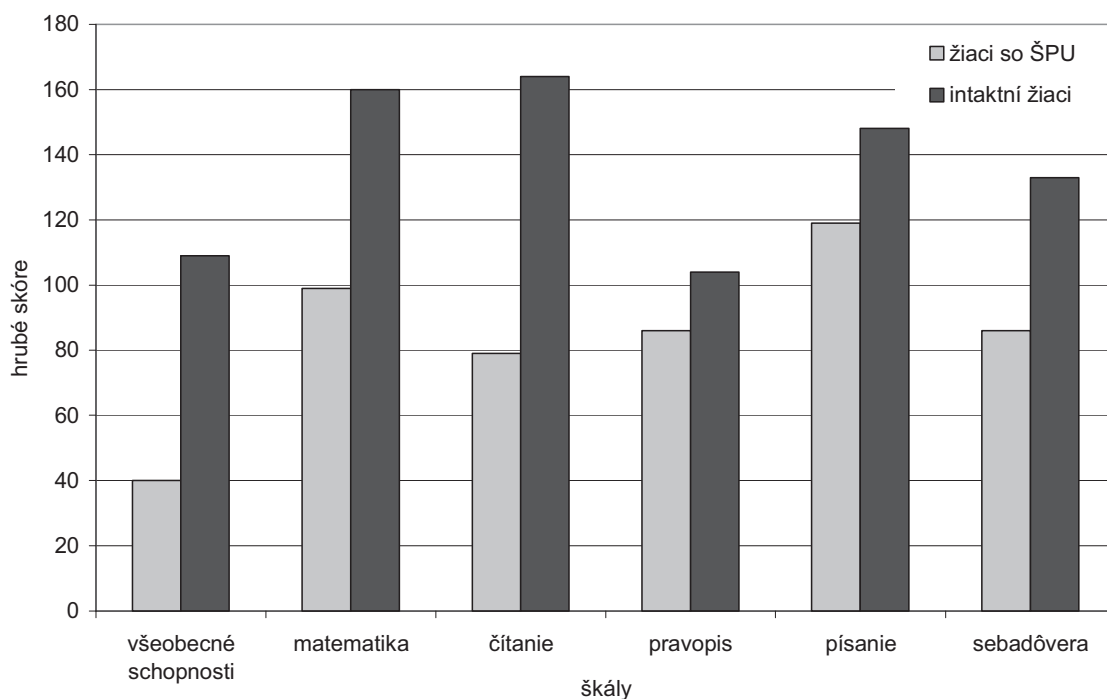
Pokračovanie tabuľky 2

Premenné	Výskumný súbor	N	AM	Med	SD	Σ
Čítanie	<i>žiaci so ŠPU</i>	34	2,324	1	2,519	79
	<i>intaktní žiaci</i>	34	4,824	4,5	2,588	164
Pravopis	<i>žiaci so ŠPU</i>	34	2,529	2	2,489	86
	<i>intaktní žiaci</i>	34	3,059	3	2,256	104
Písanie	<i>žiaci so ŠPU</i>	34	3,5	3	2,428	119
	<i>intaktní žiaci</i>	34	4,353	4	2,36	148
Sebadôvera	<i>žiaci so ŠPU</i>	34	2,529	2	1,862	86
	<i>intaktní žiaci</i>	34	3,912	4	2,151	133
Sebahodnotenie školskej úspešnosti	<i>žiaci so ŠPU</i>	34	14,971	13,5	8,692	509
	<i>intaktní žiaci</i>	34	24,059	21,5	9,055	818

Legenda:
 N – početnosť
 AM – aritmetický priemer
 Med – medián
 SD – štandardná odchýlka
 Σ - súčet

Vo všetkých škálach sme u intaktných žiakov namerali vyššie hrubé skóre než v skupine žiakov s diagnostikovanou špecifickou poruchou učenia (graf 2). Najmenší rozdiel medzi skupinami bol nameraný v subškále, ktorá meria úroveň sebahodnotenia ortografických schopností a zručností. Svoje čitateľské schopnosti lepšie hodnotia žiaci bez dys-porúch. Najvýraznejší rozdiel v sebahodnotení bol zistený práve v subškále zameranej na meranie čítania. Tieto výsledky sú do značnej miery ovplyvnené tým, že sa v experimentálnej skupine nachádzalo 22 žiakov s diagnostikovanou dyslexiou (N=34 žiakov so ŠPU). Čo len potvrdzuje fakt, že dyslexia patrí medzi najčastejšie sa vyskytujúce špecifické vývinové poruchy učenia v populácii.

GRAF 2 Rozdiely v sebahodnotení žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov v jednotlivých subškálach



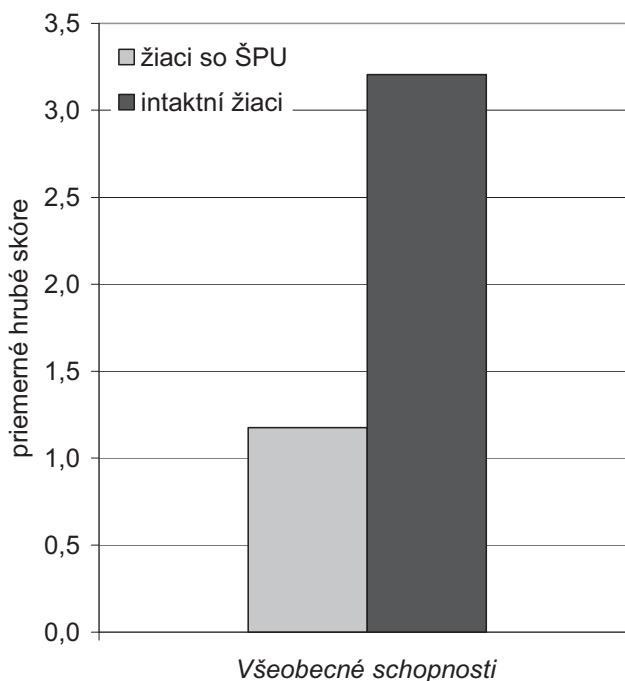
4.6.1 Všeobecné schopnosti

Škála Všeobecné schopnosti je zameraná na meranie tých schopností a vlastností, ktoré dieťa využíva na školskú prácu, a ktoré sú predpokladom jeho úspechu v škole. Žiaci sa v nej vyjadrujú svoj postoj a hodnotia svoje všeobecné intelektové schopnosti, svoju bystrosť, šikovnosť a pohotovosť. Na sebahodnotenie všeobecných schopností sú zamerané položky 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37 a 43.

U žiakov so špecifickými poruchami učenia sme namerali nižšie sebahodnotenie všeobecných schopností – 40 (sten 3) než u žiakov intaktných (graf 3). Hrubé skóre v kontrolnej skupine bolo vyššie – 109 (sten 5). Z nášho výskumu vyplynulo, že deti vplyvom dys-porúch menej veria tým schopnostiam, ktoré sú zodpovedné za ich úspech v škole. Uvedomujú si svoje nedostatky a nedôverujú svojim všeobecným schopnostiam. Keďže sú integrovaní v bežných triedach, porovnávajú svoje školské úspechy s úspechmi svojich spolužiakov. Tieto deti musia vynaložiť oveľa viac síl na naučenie toho, čo je pri ich spolužiakov jednoduché. Ani táto zvýšená námaha však nemusí vždy priniesť ovocie v podobe úspechu. Vplyvom týchto faktorov si dokážu deti uvedomiť, že nepatria medzi

najlepších, najšikovnejších a najbystrejších žiakov v triede. Znížené sebahodnotenie v oblasti všeobecných schopností im môže niekedy brániť vo vyjadrovaní.

GRAF 3 Sebahodnotenie všeobecných schopností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov



4.6.2 Matematika

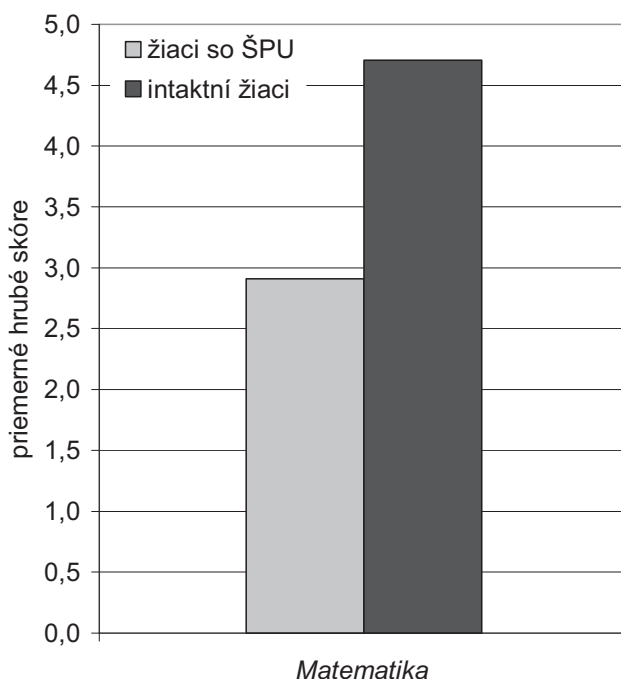
Matematika je jedným z predmetov, s ktorým sa deti zoznamujú hneď po nástupe do školy. Nejde však len o jeden z profilových predmetov. Táto, deťmi často neoblíbená sféra poznania je dôležitá pre každodenný život v spoločnosti. Subškála zameraná na oblasť matematiky meria ako deti hodnotia svoje matematické schopnosti a zručnosti a zároveň ako hodnotia svoje úspechy v tejto oblasti. Túto subškálu sýtia položky 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38 a 44.

V porovnaní s predchádzajúcou škálou sme v oblasti sebahodnotenia namerali vyššie hrubé skóre v oboch skupinách (graf 4). Skupina žiakov so špecifickými poruchami učenia dosiahla nižšie skóre – 99 (sten 5) než kontrolná skupina – 160 (sten 6). Aj napriek tomu, že skupina intaktných žiakov dosiahla vyššie hrubé skóre, rozdiel nie je až taký výrazný. Jednou z príčin môže byť to, že dyskalkúlia nie je taká rozšírená než iné špecifické poruchy učenia (napr. dyslexia či dysortografia) a v našej sledovanej skupine sa vyskytlo len 6 žiakov s touto poruchou (N=34 žiakov so ŠPU). Ďalším dôvodom môže byť aj fakt, že matematika nepatrí medzi najobľúbenejšie predmety žiakov. Intaktní žiaci

vyjadrovali skôr negatívne postoje v položkách „*Matematika je môj najmilší predmet.*“ alebo „*Najlepšie známky dostávam z matematiky.*“

Najnižšie sebahodnotenie matematických schopností sme zistili u žiakov s diagnostikovanou dyskalkúliou, kde hrubé skóre neprekročilo hranicu 2 bodov. Okrem tejto skupiny sa znížené sebahodnotenie vyskytlo aj u dysortografikov.

GRAF 4 *Sebahodnotenie matematických schopností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov*



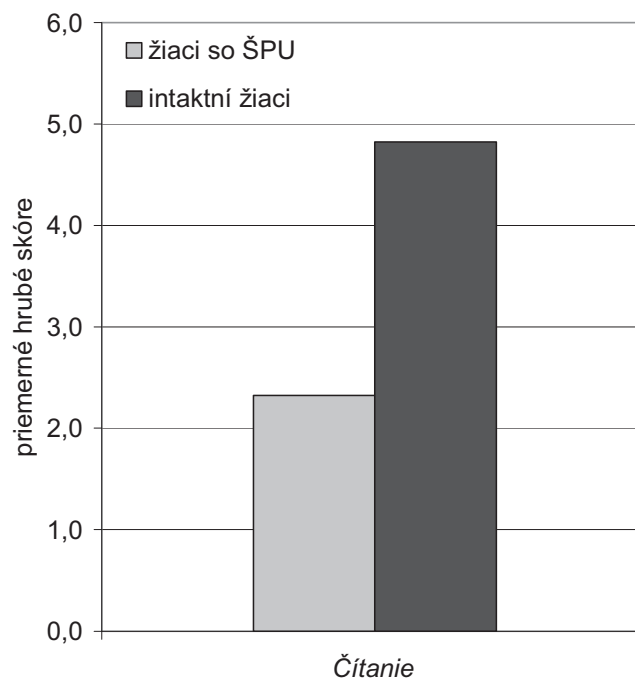
4.6.3 Čítanie

Ďalšou subškálou v dotazníku SPAS je Čítanie, ktorá je zameraná na zisťovanie sebahodnotenia a úspešnosti čitateľských schopností a zručností. Sleduje či je dieťa v čítaní sebaisté, či sa často mýli, ako vníma postavenie seba ako čitateľa medzi ostatnými spolužiakmi aj či je za svoj výkon pozitívne ohodnotený. Sebahodnotenie čítania sledujú v dotazníku položky 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39 a 45.

Čítanie patrí medzi hlavné informačné kanály a to nie len v školskom prostredí, ale v každodennom živote. Málo kto si vie predstaviť, aké je to pozeráť na písmenká a nevedieť z nich vyskladať slovo. Deti, ktoré trpia dyslexiou bojujú s „rozhádzanými“ písmenami dennodenne. Náš výskum potvrdil, že deti s vývinovými poruchami učenia hodnotia svoje čitateľských zručnosti oveľa horšie než žiaci intaktní. Práve v oblasti čítania môžeme pozorovať najvýraznejšie rozdiely medzi skúmanými skupinami (graf 5). Žiaci so

špecifickými poruchami učenia, medzi ktorými bolo 22 dyslektikov (N=34 žiakov), dosiahli v tejto škále hrubé skóre 79 bodov (sten 3). Ide o pomerne nízke sebahodnotenie čitateľských schopností. Žiaci s dys-poruchami, u ktorých nebola diagnostikovaná porucha čítania sa hodnotili svoje čitateľské schopnosti lepšie (sten 5) než dyslektici (sten 2). Pre deti s poruchami učenia je náročné sa naučiť čítať, musia do tejto činnosti investovať oveľa viac síl než intaktní žiaci. K položke „*S čítaním som mával ťažkosti. Dost' som sa natrápil, kým som sa naučil rýchlo čítať.*“ vyjadrilo negatívny postoj len 8 žiakov z experimentálnej skupiny. Keďže je čítanie pre tieto deti veľmi namáhavé a stojí ich veľa síl, nepatrí k ich najobľúbenejším činnostiam. Až 27 žiakov sa nestotožňuje s tvrdením: „*Čítanie je moja záľuba a vášeň. Už som prečítal kopu knižiek.*“ V kontrolnej skupine, ktorú tvorili intaktní žiaci (N=34), sme namerali oveľa vyššie hrubé skóre – 164 bodov (sten 6). Intaktní žiaci majú vyššie sebahodnotenie čitateľských schopností než žiaci, u ktorých bola diagnostikovaná špecifická porucha učenia.

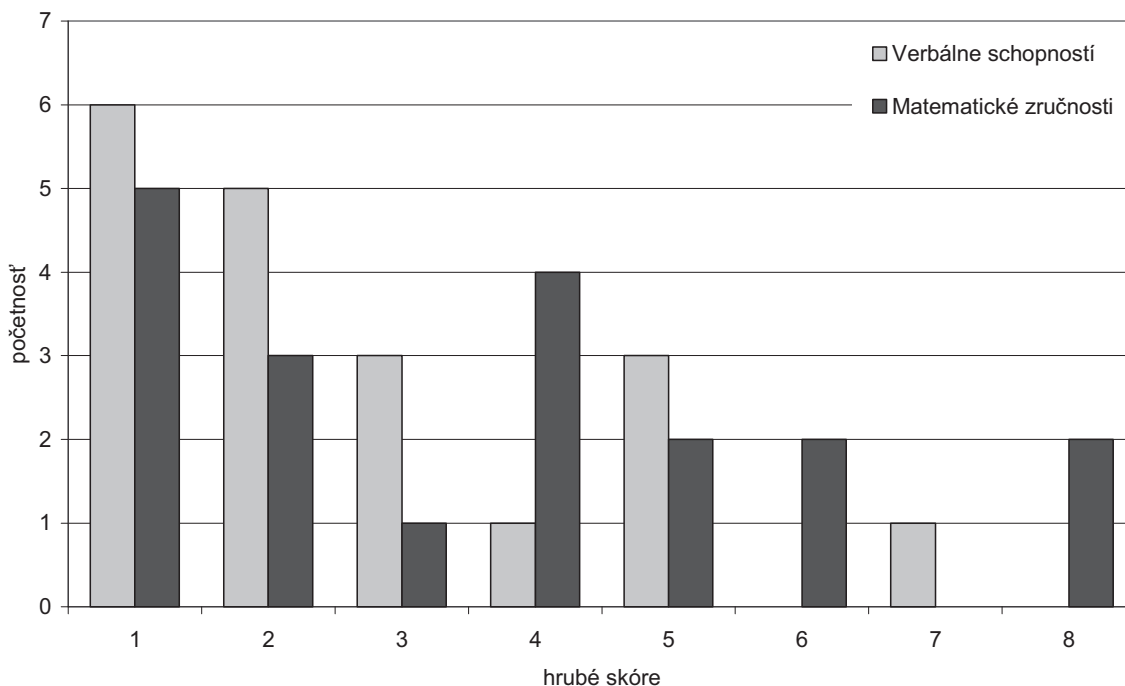
GRAF 5 Sebahodnotenie čitateľských schopností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov



Vzhľadom k tomu, že dyslexia je najrozšírenejšou poruchou zo skupiny špecifických vývinových porúch učenia, venovali sme jej viac pozornosti. Výsledky výskumu Chapmana a Tunmera (2003) dokazujú, že žiaci s poruchami učenia majú nižšie sebahodnotenie len v tej oblasti, ktorá súvisí s ich poruchou. Jedným z našich cieľov bolo

zistiť, či dyslektickí žiaci lepšie hodnotia svoje matematické zručnosti než verbálne schopnosti (faktor 2). Pre tento cieľ sme si vytvorili skupinu žiakov, u ktorých bola diagnostikovaná dyslexia, ale nebola prítomná dyskalkúlia. Porovnanie sebahodnotenie verbálnych a matematických schopností dyslektikov uvádzame v grafe 6.

GRAF 6 Sebahodnotenie verbálnych schopností a matematických zručností dyslektických žiakov



Sebahodnotenie verbálnych schopností sme určili ako priemer hrubých skóre, ktoré žiaci dosiahli v škálach Čítanie, Pravopis a Písanie. Získané hodnoty sme spolu s hrubým skóre dosiahnutým v škále Matematika štatisticky spracovali za použitia Wilcoxonovho testu. Tabuľka 3 uvádza výsledky testu.

TABUĽKA 3 Porovnanie sebahodnotenia verbálnych schopností a matematických zručností dyslektických žiakov

N=19	AM	SD	Med	W	z	p
verbálne schopnosti	2,316	1,84	2	100,5	1,693	0,0904
matematické zručnosti	3,579	2,316	4			

Legenda:
 N – početnosť
 AM – priemer
 SD – štandardná odchýlka
 Med – medián
 W – testovacie kritérium
 z – testovacie kritérium
 p – významnosť

Keďže významnosť je 0,0904 ($p > 0,05$) môžeme konštatovať, že v sebahodnotení verbálnych zručností a matematických schopností žiakov s diagnostikovanou dyslexiou nie je štatisticky významný rozdiel. Na základe výsledkov nášho výskumu zamietame H2. **Žiaci s diagnostikovanou dyslexiou nemajú štatisticky významne vyššie sebahodnotenie matematických zručností než všeobecných jazykových schopností.**

Na rozdiel od Chapmana a Tunmera (2003) sme v našom výskume nezistili horšie sebahodnotenie jazykových schopností než matematických zručností u dyslektikov. Nemôžeme tvrdiť, že žiaci s poruchami učenia majú znížené sebahodnotenie len v tých oblastiach, ktoré sú spojené so špecifickou poruchou učenia.

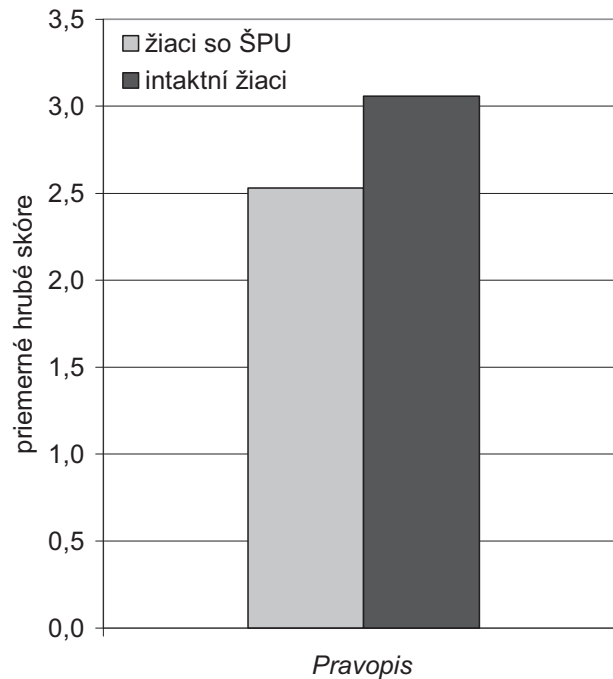
4.6.4 Pravopis

Pravopis je jednou z akademických oblastí, s ktorou mávajú problémy aj intaktní žiaci. Keďže si svoje nedostatky deti uvedomujú ich sebahodnotenie sa výrazne nelíši od žiakov so špecifickými poruchami učenia. Subškála Pravopis, je v dotazníku SPAS sýtená položkami 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40 a 46.

V našom výskume sme zistili na škále, pomocou ktorej sa zisťuje sebahodnotenie ortografických schopností a úspechu v tejto oblasti, najmenšie rozdiely medzi sledovanými skupinami v hrubom skóre v porovnaní s ostatnými škálami (graf 7). Kým žiaci s dysporuchami dosiahli spolu 86 bodov (sten 5), u intaktných žiakov sa táto hodnota zvýšila na 104 (sten 6). Aj keď žiaci z kontrolnej skupiny dosiahli vyššie skóre, rozdiel nie je až taký výrazný. Žiaci bez rozdielu na to či majú dysortografiu, alebo inú špecifickú poruchu učenia, alebo sú intaktní nemajú radi diktáty, prostredníctvom ktorých sa najčastejšie diagnostikujú vedomosti v pravopise. S položkou „*Nenávidím diktáty.*“ súhlasilo 22 detí z výskumnej skupiny a až 24 z kontrolnej.

Na základe výsledkov Chapmana a Tunmera (2003) by sme mohli predpokladať, že dysortografici budú mať znížené sebahodnotenie práve v oblasti pravopisu. V našom výskume sa tieto zistenia nepotvrdili, pričom v experimentálnej skupine bolo až 18 dysortografikov. V niektorých prípadoch žiaci s dysortografiou hodnotili svoje schopnosti a úspechy v tejto oblasti lepšie než žiaci intaktní. Integrovaní žiaci majú na školách individuálne plány skúšania (namiesto diktátov píšú doplnovačky) aj hodnotenia. Jedným z cieľov týchto plánov je aj zvýšiť sebadôveru žiakov vo svoje schopnosti.

GRAF 7 Sebahodnotenie ortografických zručností žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov

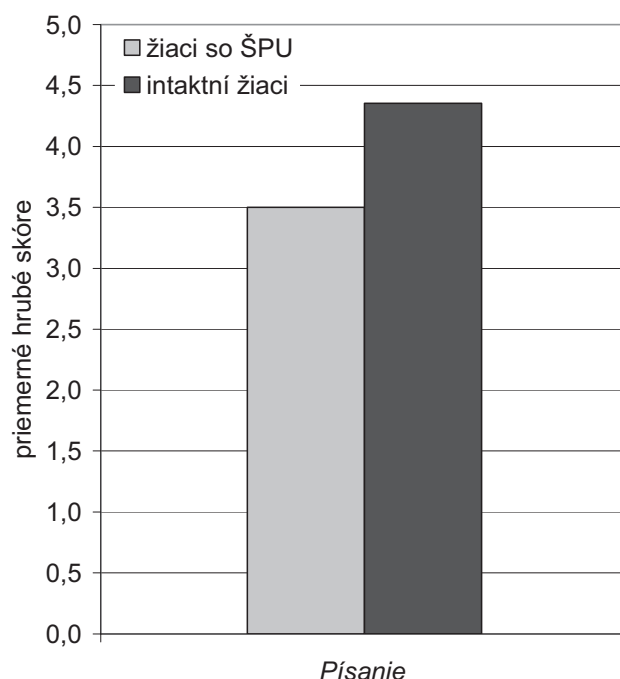


4.6.5 Písanie

Sebahodnotenie grafického prejavu ako aj úspechu v tejto akademickej oblasti meria piata subškála – Písanie. Tvoria ju osem položiek 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41 a 47, v ktorých žiaci vyjadrujú svoj súhlas alebo nesúhlas s daným výrokom.

V porovnaní s ostatnými škálami dosiahli žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia najvyššie hrubé skóre – 119 (sten 5) práve v sebahodnotení písomného prejavu (graf 8). Dysgrafici väčšinou uvádzali, že sa musia veľmi snažiť, aby ich písmo bolo úhľadné a svoje písmo nepovažujú za výborné. Žiaci na druhom stupni primárneho vzdelávania nie sú hodnotení za písomný prejav. Ten sa výrazným spôsobom nepodpisuje na známkach, ktoré sú akýmsi symbolom školskej úspešnosti. Často je práve známka tým faktorom, ktorý sa podieľa na utváraní obrazu o vlastných schopnostiach. Učitelia, vedomí si handicapu dysgrafikov, rešpektujú ich neúhľadný grafický prejav, ktorí sme mali možnosť vidieť pri vyhodnocovaní záznamových hárkov. Písomný prejav na záznamových hárkoch bol u dysgrafikov odlišný než u žiakov, u ktorých nebola táto porucha diagnostikovaná. Aj napriek zvýšenej námahe, ktorú musia investovať do písania prejavila experimentálna skupina najlepšie sebahodnotenie spomedzi všetkých subškál.

GRAF 8 Sebahodnotenie písomného prejavu žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov



4.6.6 Sebadôvera

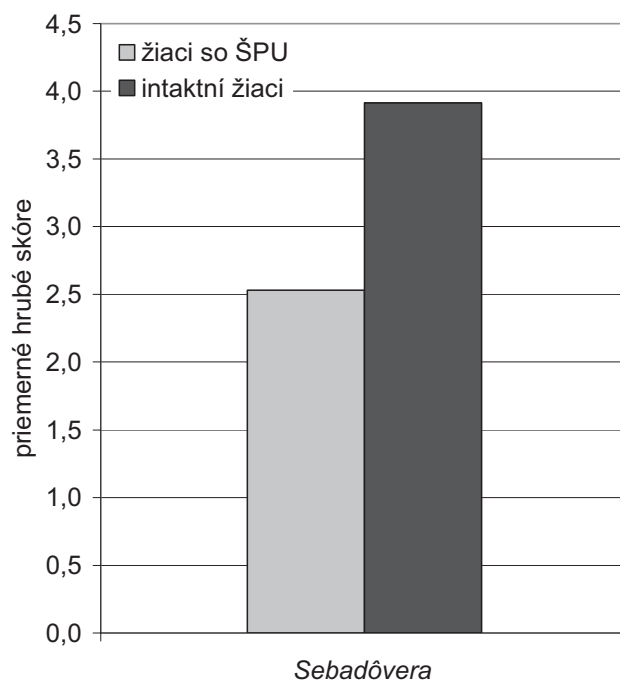
Poslednou subškálou meranou dotazníkom SPAS je sebadôvera, ktorá je vyjadrená v položkách 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42 a 48. Dieťa vyjadruje súhlas alebo nesúhlas s výrokmi, ktoré sú zamerané na zisťovanie jeho dôvery vo svoje schopnosti. Prostredníctvom tejto subškály sa môžeme dozvedieť aj to, ako žiak hodnotí svoje postavenie v triede, medzi svojimi spolužiakmi, do akej miery vyniká alebo zaostáva v ich konkurencii.

Sebadôvera a sebahodnotenie sú navzájom prepojené a ovplyvňujú sa. Ak žiak nedôveruje sebe a svojim schopnostiam, nemôže ich ani pozitívne hodnotiť. Znížená sebadôvera môže byť zdrojom emocionálnych problémov (úzkosť, pocity neistoty, strachu, agresia) či problémov v oblasti sociálnych vzťahov. Nemôžeme však tvrdiť, že sú všetci žiaci so špecifickými poruchami učenia rovnakí. Pri zadávaní testu sme pozorovali správanie žiakov, kde sa vyskytli rôzne prejavy: jeden žiak úplne odmietol spolupracovať, žiačka vo veku 11. rokov bola tichá a utiahnutá, pôsobila veľmi hanblivo, chlapci vo veku 10. – 11. rokov boli naopak veľmi živí a nemali problém s komunikáciou.

Pri porovnaní sebadôvery v experimentálnej a kontrolnej skupine môžeme vidieť rozdiely (graf 9). Intaktní žiaci veria viac svojim schopnostiam, hrubé skóre v tejto skupine bolo 133 (sten 6). Žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia dosiahli hrubé

skóre 86 (sten 5). V dôsledku toho, že učenie nejde žiakom s dys-poruchami veľmi ľahko sa v škole necítia veľmi dobre, skúšanie ich zväčša znervózňuje. Dôvera vo vlastné schopnosti nie je závislá len od výkonov, ktoré v škole dieťa podáva, ale do značnej miery aj od prostredia, v ktorom sa dieťa pohybuje.

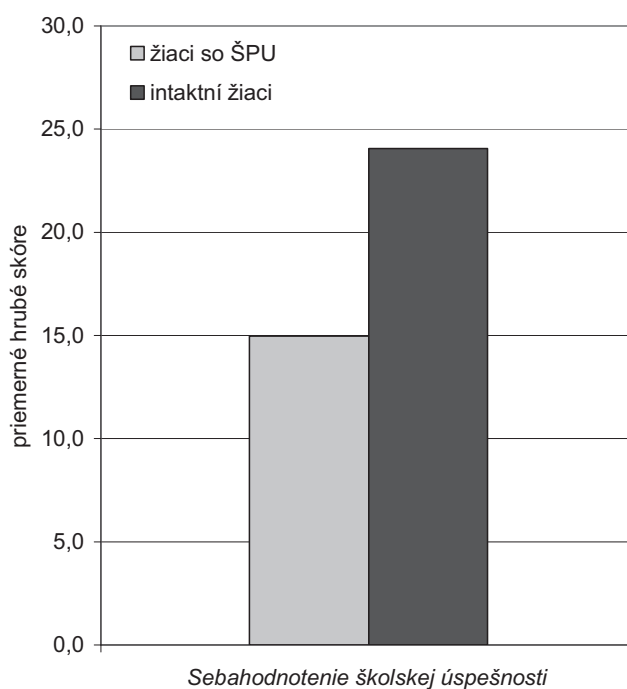
GRAF 9 Sebahodnotenie dôvery vo vlastné schopnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov



4.6.7 Sebahodnotenie školskej úspešnosti

Sebahodnotenie školskej úspešnosti je vyjadrené celkovým skóre, ktoré žiaci dosiahli v jednotlivých subškálach a odráža akú má dieťa predstavu o svojich schopnostiach, výkonoch a postavení v malej sociálnej skupine akou je školská trieda. Umožňuje nám vidieť ako dieťa hodnotí svoje úspechy v škole, či znížené sebahodnotenie v niektorej z akademických zručností ovplyvňuje celkový obraz, ktorý si dieťa o sebe vytvára. Výkon, ktorý žiak v škole podáva ovplyvňuje jeho dôveru v seba a vo svoje schopnosti. Žiakov so špecifickými poruchami učenia stojí dosahovanie priemerných výkonov v škole veľa námahy a úsilia a ani toľko investovanej energie nemusí priniesť požadované výsledky. To má negatívny dopad na sebahodnotenie dieťaťa. Úspechy, ktoré dieťa v škole dosahuje tak môžu výrazne ovplyvniť celú jeho osobnosť.

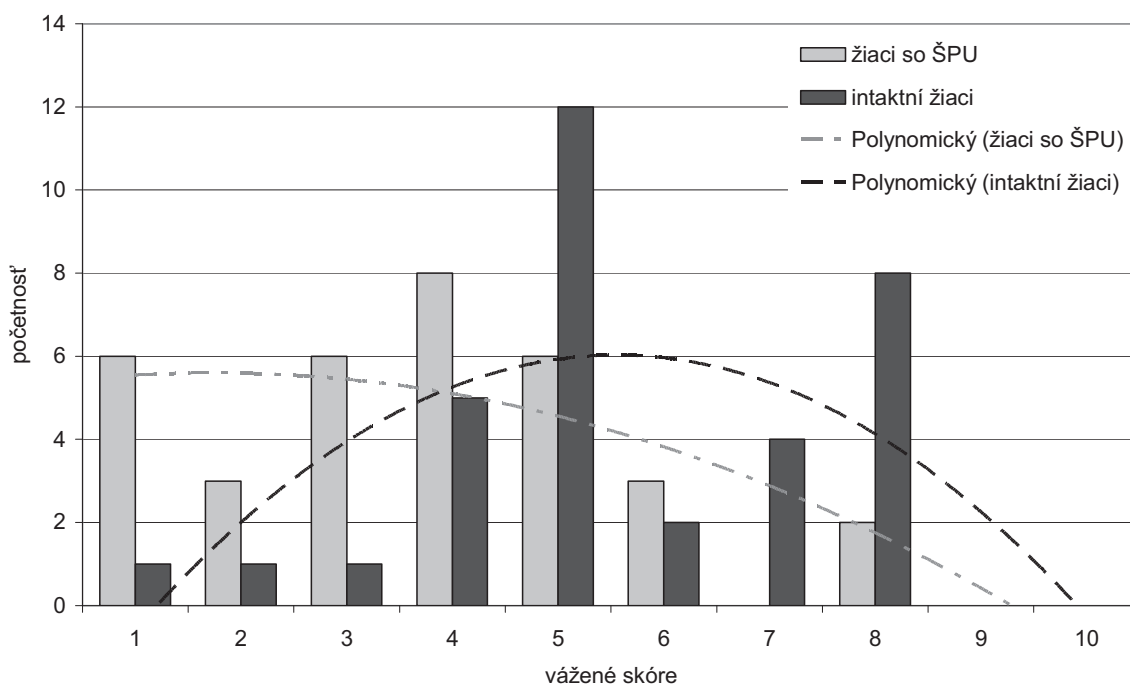
GRAF 10 Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov



Vo všetkých subškálach boli hodnoty hrubého skóre nižšie u žiakov so špecifickými poruchami učenia než u žiakov intaktných (graf 2). Najvýraznejšie rozdiely sme namerali v subškále zameranej na sebahodnotenie čítania. Nízke sebahodnotenie čiastkových akademických zručností sa odzrkadlilo v celkovom skóre, ktoré vyjadruje sebahodnotenie školskej úspešnosti (graf 10). V skupine, ktorú tvorili žiaci s dysporuchami bolo hrubé skóre 509 bodov (sten 4). Kontrolná skupina s intaktnými žiakmi dosiahla v celkovom skóre vyššie hodnoty – 818 bodov (sten 6).

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia majú vplyvom týchto porúch nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti než žiaci intaktní. Porovnanie sebahodnotenia školskej úspešnosti medzi sledovanými skupinami uvádzame v grafe 11. Aj na základe trendových čiar si môžeme všimnúť klesajúcu tendenciu sebahodnotenia žiakov s dysporuchami.

GRAF 11 Porovnanie sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami učenia a intaktných žiakov



Sčítaním hrubých skóre jednotlivých subškál sme dostali celkové skóre, ktoré sme vystavili Mann–Whitneyho U testu. Získané výsledky sú znázornené v tabuľke 4.

TABUĽKA 4 Porovnanie celkového sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov so ŠPU a intaktných žiakov

Výskumný súbor	N		AM	SD	Σ	T=Ub	p
	chlapci	dievčatá					
žiaci so ŠPU	26	8	12,76	1,49	509	273	0,0001856***
intaktní žiaci	26	8	21,74	1,55	818		

Legenda:
 N – početnosť
 AM – priemer
 SD – štandardná odchýlka
 Σ - súčet
 T=Ub – testovacie kritérium
 p – významnosť
 *** - vzťah je významný pri 0,001

Na základe výsledkov Mann–Whitneyho testu a uvedenej významnosti konštatujeme, že existujú štatisticky významné rozdiely ($p < 0,001$) v sebahodnotení školskej úspešnosti medzi žiakmi, u ktorých bola diagnostikovaná aspoň jedna špecifická

vývinová porucha učenia a žiakmi intaktnými. Konštatujeme, že žiaci so špecifickou poruchou učenia majú vplyvom týchto porúch nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti než intaktní žiaci. Výsledky nášho testu potvrdili H1. **Žiaci so špecifickou poruchou učenia, ktorí sú individuálne integrovaní v bežných triedach základných škôl, majú štatisticky významne nižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti než intaktní žiaci.**

Výsledky nášho výskumu potvrdzujú teoretické východiská Chapmana (1988), Valasa (1999), Matejčka a Vágnerovej (2006) a tiež Čornáka a Popelkovej (2008) o zníženom sebahodnotení žiakov, ktoré sa vyvíja vplyvom špecifických vývinových porúch učenia. Špecifické vývinové poruchy učenia výrazne vplyvajú na sebahodnotenie ich nositeľa, a tak nepriamo ovplyvňujú aj celú osobnosť dieťaťa.

Pri vyhodnocovaní dotazníkov sme sa stretli so žiakmi, ktorí aj napriek diagnostikovanej dyslexii, dyskalkúlii či dysortografií dosiahli v dotazníku vysoké sebahodnotenie školských zručností. Títo žiaci môžu byť príkladom toho, že poskytnutá dostatočná opora a pozornosť sú základom ľahšieho prekonávania prekážok, ktoré im dysporuchy postavajú do cesty. Otázkou však ostáva, či výsledky týchto žiakov zodpovedajú reálnej úrovni sebahodnotenia alebo ide o projekciu želaní. Môže sa stať, že dieťa prostredníctvom jednotlivých položiek premieta svoje prania alebo prania svojho okolia o tom, akým by sa chcelo stať a nie akým v skutočnosti je.

4.7 Diskusia a závery výskumu

Výskumom prinášame zistenia o úrovni sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť ako hodnotia žiaci so špecifickými poruchami učenia, ktorí sú individuálne integrovaní v bežných triedach a žiaci bez špecifických porúch učenia svoje schopnosti či už všeobecné, alebo akademické, ako hodnotia svoje výkony v jednotlivých predmetoch a aj to, ako vnímajú svoje postavenie v školskej triede. Sledovali sme či existujú rozdiely v sebahodnotení školskej úspešnosti medzi žiakmi so špecifickými poruchami učenia a intaktnými žiakmi.

Výsledky nášho výskumu, ktoré sme získali pomocou dotazníka sebahodnotenia školskej úspešnosti – SPAS dokazujú, že existuje štatisticky významný rozdiel v sebahodnotení školskej úspešnosti žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a žiakmi intaktnými. Vplyvom týchto porúch dochádza u ich nositeľa k zhoršeniu

hodnotenia vlastných schopností a dôvery v ne. Získané výsledky sú v súlade s teoretickými východiskami ako aj výsledkami výskumov, ktoré sa stali základom formulácie hypotézy H1. Spomedzi viacerých spomenieme najmä výsledky Čornáka a Popelkovej (2008), ktorí použitím dotazníka SPAS u žiakov so špecifickými poruchami učenia integrovaných v bežných triedach aj špeciálnych triedach a žiakov bez týchto porúch dospeli k záveru, že najnižšie sebahodnotenie školskej úspešnosti majú žiaci s dysporuchami integrovaní v bežných triedach. Na základe nášho výsledkov výskumu **potvrdzujeme hypotézu H1**. Žiaci so špecifickými poruchami učenia, ktorí sú integrovaní v bežných triedach môžu neustále porovnávať svoje výkony a výkony svojich spolužiakov, ktoré sa aj napriek zvýšenému úsiliu iba málokedy vyrovnajú. Preto by týmto žiakom mala byť venovaná dostatočná pozornosť či už zo strany školy, alebo rodiny. Špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia, učitelia by mali deťom venovať dostatok času a pracovať s nimi tak, aby sa ich sebahodnotenie vyrovnalo sebahodnoteniu intaktných žiakov. Na utváraní obrazu o sebe a svojich schopnostiach má vplyv nie len školské prostredie, ale aj rodinné. Žiak potrebuje cítiť oporu a pomoc zo strany svojich blízkych.

Okrem sebahodnotenia školskej úspešnosti sme zamerali svoju pozornosť aj na zistenie úrovne sebahodnotenia verbálnych schopností a matematických zručností dyslektikov. Chapman a Tunmer (2003) dospeli k záveru, že žiaci so špecifickými poruchami učenia majú znížené sebahodnotenie len v tej oblasti, ktorá súvisí s ich poruchou. Závěry ich výskumu potvrdzujú, že dyslektici horšie hodnotia svoje čitateľské schopnosti než iné oblasti. V našom výskume sme však nezistili štatisticky významné rozdiely v sebahodnotení verbálnych schopností a matematických zručností. Na základe výsledkov, ku ktorým sme dospeli **zamietame hypotézu H2**. Dyslektici majú znížené sebahodnotenie školskej úspešnosti v porovnaní s intaktnými žiakmi, avšak sebahodnotenie verbálnych a matematických schopností je vyrovnané. Za pravdepodobnú príčinu týchto výsledkov považujeme malú výskumnú vzorku (N=19 dyslektikov). Ďalšou príčinou môže byť skutočnosť, že sebahodnotenie verbálnych schopností, ktoré sme porovnávali s matematickými zručnosťami sme získali ako priemerné hrubé skóre subškál Čítanie, Písanie a Pravopis. Síce sebahodnotenie čitateľských schopností bolo výrazne nižšie, avšak písomný prejav hodnotili oveľa vyššie. Spriemerovaním týchto hodnôt mohlo dôjsť k zlepšeniu sebahodnotenia čitateľských schopností.

5 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe výsledkov nášho výskumu ako aj teoretických poznatkov poskytujeme odporúčania pre prax. Výskum ukázal, že žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia majú vplyvom prekážok, ktoré so sebou prinášajú tieto poruchy znížené sebahodnotenie.

Problémy v učení sa u žiakov s dys-poruchami prejavia najčastejšie po vstupe do školského prostredia. Prváčik prichádza do školy plný očakávaní. Vplyvom porúch sa u neho začínajú prejavovať ťažkosti v čítaní, písaní či matematike. Stretáva sa s neúspechom a niekedy aj s nepochopením so strany učiteľov či rodičov. Vidí, že neplní ich očakávania. V dôsledku týchto okolností si dieťa prestáva dôverovať. Bez viery vo vlastné sily sa prekážky prekonávajú len veľmi ťažko. Poruchy u neho predstavujú záťaž, ktorá ho sprevádza na každom kroku. Pre správny vývin dieťa je veľmi dôležitá práve **včasná identifikácia špecifickej poruchy učenia**. Ak rodič či učiteľ vie, akými problémami dieťa trpí, môže s ním pracovať primerane jeho možnostiam. Niektorí rodičia nechcú, aby bolo ich dieťa podrobené psychologickéj diagnostike. Často zastávajú názor, že ich dieťa nie je predsa „choré“ či „postihnuté“. Je dôležité, aby si rodičia uvedomili, že svojim postojom synovi či dcére nepomôžu, práve naopak. Opačným príkladom sú rodičia, ktorí zneužívajú diagnózu svojho dieťaťa. Špecifickú poruchu učenia chápu ako konečný stav, ktorý nemožno napraviť, a preto nevenujú dieťaťu dostatočnú pozornosť.

Prvým krokom k vyriešeniu týchto problémov je **informovanosť** o špecifických poruchách učenia. Znalosť o tom, čo tieto poruchy znamenajú, ako sa prejavujú, aký dopad majú na svojho nositeľa či ako možno zmierniť ich vplyv, by mali mať nie len rodičia, ale aj učitelia, samotní žiaci trpiaci dys-poruchami aj ich spolužiaci. Školákovi by pomohlo, keby mu niekto primeraným spôsobom vysvetlil, aké má problémy, že je možné ich prekonávať a ukázal mu spôsob, ako môže zvládnuť túto situáciu. Je veľmi dôležité, aby dieťa vedelo, že nie je zodpovedné za to, že trpí vývinovými poruchami učenia. Dnes sa už nemôžu rodičia vyhovárať na to, že sa nemali odkiaľ dozvedieť o poruchách učenia. Informácie poskytujú odborníci v poradniach či dys-centrách. Existuje tiež množstvo diskusných fór na internete, kde sa rodičia delia o svoje skúsenosti a navzájom si poskytujú rady, ako prekonávať prekážky v učení v podobe špecifických porúch.

Aj v našom výskume sme dokázali, že žiaci s dys-poruchami majú znížené sebahodnotenie, ktoré môže byť zdrojom ďalších problémov. Je dôležité, aby dieťa

venovalo dostatok času **príprave do školy**, ktorá by mala byť systematická. Opakujúce sa neúspechy, aj napriek zvýšenej snahe môžu pôsobiť demotivujúco, ale netreba sa vzdávať. Rodičia či učitelia by mali dieťaťu pomôcť udržať si správnu **emočnú pohodu**, **nevyvolávať zbytočné napätie a podporovať sebavedomie** žiaka so špecifickou poruchou učenia. Už pri pozorovaní správania žiakov sme nemali pocit, že by nezvládali záťaž v podobe ich diagnózy. Síce si uvedomujú svoje ťažkosti, ale aj to, že by sa mohli zlepšiť. Keďže musia investovať oveľa viac energie do prípravy na vyučovanie ako ich spolužiaci, mali by mať aj dostatok oddychu. Rodičia by nemali mať prehnané nároky a mali by svojim ratolestiam dopriať aj **čas na relax**. Správna psychohygiéna je pre žiaka so špecifickou poruchou učenia veľmi dôležitá. Počas hry so svojimi kamarátmi, kedy sa nemusí venovať nácviku písma či čítania naberá dieťa opäť sily.

Na utváraní obrazu o sebe a svojich schopnostiach sa výrazným spôsobom podieľa aj jeho okolie. Rodina by mala dieťaťu **poskytovať dostatočnú oporu**, dieťa potrebuje cítiť, že rodičom na ňom záleží. Nemalo z ich strany pociťovať, že jeho problémy sú im na obtiaž, pretože to v ňom môže vyvolávať pocit viny. Požiadavky na akademický výkon žiaka by zo strany rodičov nemali byť prehnané, rodičia by nemali byť direktívni či nadmerne prísni. Je potrebné, aby boli tak vo výchove ako aj v požiadavkách na dieťa jednotní. Rozpor medzi rodičmi v hodnotení dieťaťa sa stáva zdrojom stresu, ktorý pôsobí negatívne na správny vývin dieťaťa.

Pre správny rozvoj osobnosti je veľmi dôležitá **spolupráca rodiny a školy**, ktorá sa môže stať na jednej strane zdroj záťaže, ale na strane druhej sa môže stať aj miestom opory a pomoci pre rodičov. Niekedy majú možno rodičia pocit, že sa učiteľ nevenuje ich dieťaťu dostatočne. Avšak tento problém tkvie iba vo vzájomnom neporozumení. Aj učiteľovi a aj rodičom ide presne o to isté, a to o dobro dieťaťa. Učitelia v bežných triedach musia svoju pozornosť venovať všetkým žiakom, nie len tým problémovým. V špeciálnych triedach majú často osobnejší vzťah so žiakmi ako aj s ich rodičmi. Tu sa objavuje otázka či je lepšia **integrácia alebo segregácia** žiakov so špecifickými poruchami učenia. Dočkal (2004, in: Čornák, Popelková, 2008) vo svojom výskume zistil, že žiaci so špecifickými poruchami učenia integrovaní v bežných triedach sú sociabilnejší a menej agresívni, než tí, ktorí navštevujú špeciálne triedy. Avšak Čornák a Popelková (2008) dospeli k záveru, že žiaci v špeciálnych triedach majú vyššie sebahodnotenie školskej úspešnosti než žiaci integrovaní v bežných triedach. Obe formy majú svoje výhody aj nevýhody. Polemiky o tom, čo je pre dieťa lepšie sa vedú neustále. Pri integrácii žiakov do bežných tried by sa

mali zohľadňovať nielen závažnosť špecifickej poruchy učenia, ale aj individuálne charakteristiky (napr. celková odolnosť, emočné ladenie, úroveň sociálnych zručností a i.).

Na to, aby učitelia mohli byť oporou pre žiakov aj rodičov, sami sa musia vedieť v tejto problematike orientovať. Učiť žiaka so špecifickou poruchou učenia je oveľa náročnejšie na prípravu vyučovacej hodiny. Teoretické vedomosti, ktoré získajú počas štúdia na vysokej škole častokrát nestačia. Vzhľadom k tomu je dôležité, aby sa už počas prípravy budúcich učiteľov kládol dôraz na aplikáciu poznatkov do praxe. Nikdy však nemôžeme s istotou predpovedať, ako sa vyvinie situácia počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Preto je dôležité, aby sa učitelia neustále vzdelávali vo svojom odbore. Celoživotné vzdelávanie učiteľov pre prácu so žiakmi trpiacimi špecifickými vývinovými poruchami učenia ponúkajú dys-centrá aj pedagogické fakulty. K správne mu rozvoju osobnosti pomáha aj spolupráca učiteľa s poradenskými psychológmi či špeciálnymi pedagógmi. **Postoj učiteľa k žiakovi** s dys-poruchou môže prispieť k zlepšeniu sebahodnotenia žiakov a teda aj k eliminácii emočných či sociálnych problémov. Učiteľ by mal dohliadať na postavenie žiaka v triede. Nemal by ho príliš obraňovať, pretože by ho ostatní spolužiaci mohli označiť za „učiteľkinho miláčika“ a vnímali by ho ako nesamostatného. Naopak nezáujem zo strany učiteľa o žiaka môže viesť k tomu, že si ho prestanú všímať aj ostatní.

Spolužiaci sa môžu stať pre žiaka s dys-poruchou na jednej strane zdrojom opory, no na druhej zdrojom stresov. Žiaci, ktorých sme zaradili do nášho výskumu mali so svojim spolužiakmi dobré vzťahy. Počas rozhovoru sa väčšina z nich vyjadrila, že školu majú radi, najmä kvôli spolužiakom. Úlohou učiteľa je **udržiavať v triede dobrú atmosféru a vzťahy**. Deti by mali byť informované o dys-poruchách, obzvlášť ak s nimi ich nositelia zasadajú každodenne do školských lavíc. Učiteľ by mal žiakov vysvetliť, čo tieto poruchy znamenajú, aké problémy prinášajú, prečo skúšajú a hodnotia ich integrovaného spolužiaka iným spôsobom. Niektoré triednické hodiny môžu zamerať na zlepšenie sociálnej akceptácie či tolerancie medzi žiakmi.

Špecifické poruchy učenia sú pre svojho nositeľa istým handicapom, ktorý výrazne vplýva na osobnosť jedinca. V súčasnosti sa s týmito poruchami stretávame na každom kroku. Takmer v každej škole sa nachádza aspoň jeden žiak s dys-poruchou. Takéto dieťa si vyžaduje viac pozornosti zo strany rodičov, učiteľov či okolia. Jeho snaha vynaložená na dosahovanie aspoň priemerných výsledkov musí byť pozitívne ohodnotená. Základom k zmierneniu vplyvu špecifických porúch učenia na osobnosť dieťaťa by mala byť **podpora sebaistoty a sebadôvery** ako aj spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi.

6 ZÁVER

Špecifické poruchy učenia patria medzi najčastejšie poruchy, s ktorými sa učitelia stretávajú vo svojej praxi. Problémy v oblasti akademických zručností, ktoré tieto poruchy spôsobujú sprevádzajú svojho nositeľa celým životom.

Naučiť sa čítať, písať a počítať je pre všetkých malých školákov pomerne namáhavé, nehovoriac o žiakoch s vývinovými poruchami učenia. Tí musia vynaložiť oveľa viac síl, aby dosiahli úspechy porovnateľné s úspechmi ich intaktných spolužiakov. Problémy v učení sa u nich väčšinou vyskytnú po nástupe do školy bez ohľadu na to, či sa dieťa dostatočne venuje príprave alebo nie. Každý žiak pri investícii svojej energie do príprav na vyučovanie očakáva, že sa mu vráti v podobe úspechu. Avšak ak sa úspech nedostaví, nastáva sklamanie, ktoré si dieťa plne uvedomuje. Takéto sklamanie zažívajú žiaci so špecifickými poruchami učenia oveľa častejšie. K jeho zosilneniu dochádza najmä vplyvom okolia či už zo strany rodičov, učiteľov alebo aj spolužiakov. Negatívne pocity vyvolávajú u dieťaťa pocity neschopnosti, menejcennosti a demotivujú ho k ďalšiemu učeniu.

Výskumom, ktorý bol súčasťou našej práce sme dokázali, že deti so špecifickými poruchami učenia majú horšie sebahodnotenie ako aj nižšiu sebadôveru než ich intaktní spolužiaci. Poruchy môžu spôsobiť celkové negatívne emočné ladenie a aj to, že dieťa prestáva veriť v dosiahnutie akéhokoľvek úspechu. Na tom, ako sa dieťa cíti v škole, a ako si utvára obraz o svojich schopnostiach a zručnostiach sa nepodieľajú len rodičia či hodnotenie učiteľov, ale aj spolužiaci. Tí predstavujú pre žiaka so špecifickou poruchou učenia významnú oporu. Pri rozhovore so žiakmi sme zistili, že do školy chodia celkom radi, nie kvôli učeniu, ale kvôli spolužiakom. Avšak tí sa môžu naopak stať aj zdrojom ďalších nepríjemností. Pokiaľ nie sú dostatočne informovaní o tom, aké ťažkosti má ich integrovaný spolužiak, môžu sa mu začať posmievať alebo ho znenávidia kvôli individuálnemu prístupu či hodnoteniu zo strany učiteľa. Strach zo školy a teda aj stres s ním spojený, môže u detí s dys-poruchami vyvolať rôzne psychosomatické problémy, napr. bolesti hlavy, brucha, nechutenstvo, poruchy spánku a i. Ako únikovú reakciu pred záťažou si volia ignoráciu alebo záškoláctvo.

Toto je len stručný prehľad toho, aký dopad majú špecifické vývinové poruchy učenia na jedinca. Ide o sekundárne symptómy týchto porúch, s ktorými sa bojuje ťažšie a ktoré oveľa výraznejšie ovplyvňujú osobnosť žiaka. Cieľom našej práce nebolo len opísať aký dopad majú tieto poruchy na žiaka, ale hlavne poukázať na závažnosť tohto

problému a poskytnúť prípadné riešenia či odporúčania, ako s nimi bojovať. Informácie o tom, čo znamenajú jednotlivé poruchy, ako sa prejavujú a ako ich možno diagnostikovať nájdeme dnes nielen v odborných literatúrach, ale aj v laických časopisoch či na internete.

Problematika špecifických porúch učenia ako aj ich vplyv na osobnosť nositeľa je veľmi široká a ani zďaleka nie je dokonale preskúmaná. Každý človek je iný, a preto je veľmi náročné zovšeobecniť vplyvy porúch na osobnosť. Neustále sa vynárajú nové a nové otázky týkajúce sa dys-porúch a ich dopadu na život dieťaťa. Narastá záujem spoločnosti o túto problematiku. Dúfame, že sa naša práca bude prínosom v skúmanej oblasti a že sa stane základom ďalších štúdií, ktorých výsledky by pomohli najmä tým, ktorých sa dotýka najviac, žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

7 ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

1. Čornák, L. 2005. Psychosomatické postavenie žiaka so špecifickou poruchou učenia: rigorózna práca. Nitra: UKF, 2005. 107 s.
2. Čornák, L., Popelková, M. 2008. Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami v učení. In *Psychologické dny 2008: Ja & my sa oni*. [online]. 2009. [cit. 2011-04-04]. Dostupné na internete:
<<http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/cornak-popelkova.pdf>
3. Ďurič, L., Grác, J., Štefanovič, J. 1991. Pedagogická psychológia. 2. vyd. Bratislava: Javis, 1991. 335 s. ISBN 80-900477-6-9
4. Daniel, J. a kol. 2005. Prehľad všeobecnej psychológie. 1. vyd. Nitra: Enigma, 2005. 278 s. ISBN 80-89132-05-7
5. Ďurdiak, L., Gatiaľ, V. 2006. Psychologické aspekty výchovného a kariérového poradenstva. 1. vyd. Nitra: PF UKF v Nitre, 2006. 208 s. ISBN 80-8094-060-6
6. Gavora, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [cit. 2011-03-15]. Dostupné na internete:
<<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4
7. Geist, B. 2000. Psychologický slovník. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7
8. Hartl, P., Hartlová, H. 2010. Veľký psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5
9. Hendl, J. 2004. Přehled statistických metod – zpracování dat. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1
10. Chajdiak, J., Rublíková, E., Gudába, M. 1994. Štatistické metódy v praxi. 1. vyd. Bratislava: Stasis, 1994. 313 s. ISBN 80-85659-02-6
11. Chapman, J. W. 1988. Learning disabled children's self-concept. Review of Educational Research. [cit. 2011-20-01]. Dostupné na internete:
<<http://www.jstor.org/pss/1170259>
12. Chapman, J. W., Tunmer, W. E. 2003. Reading difficulties, reading-related self-perceptions and strategies for overcoming negative self-beliefs. [cit. 2011-20-01]. Dostupné na internete:
<<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all?content=10.1080/10573560308205>

13. Chatrná, I., Kmětíková, T. 2009. Životní cesta dítěte se specifickými poruchami učení. In *Sborník příspěvků: Sociální procesy a osobnost*. Brno: PsÚ AV ČR, 2010. ISBN 978-80-86174-15-0, s. 99 – 105.
14. Katuščák, D. 1998. Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce. 2. vyd. Bratislava: Stimul, 1998. 121 s. ISBN 80-8569-82-3
15. Kucharská, A. 1999. Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 142 s. ISBN 80-7178-294-7
16. Matějček, Z., Vágnerová, M. 1992. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí - SPAS. Příručka. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992. 50 s.
17. Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. 2006. Sociální aspekty dyslexie. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2
18. Nakonečný, M. 1998. Základy psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 592 s. ISBN 80-200-0689-3
19. Nakonečný, M. 2003. Úvod do psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. 508 s. ISBN 80-200-0993-0
20. Nakonečný, M. 1995. Psychologie osobnosti. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 339 s. ISBN 80-200-0525-0
21. Pokorná, V. 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9
22. Selikowitz, M. 1998. Dyslexie a jiné poruchy učení. 2. vyd. Praha: Grada, 1998. 136 s. ISBN 80-7169-773-7
23. Smékal, V. 2002. Pozvání do psychologie osobnosti. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 520 s. ISBN 80-85947-80-3
24. Šramová, B. 2007. Osobnost' v procese ontogenézy. 1. vyd. Prešov: Melius, 2007. ISBN 978-80-969673-0-8
25. Tirpáková, A., Malá, D. 2007. Základy statistiky pre pedagógov, psychologov sociológov s popisom postupu práce v programe Excel. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2007. 166 s. ISBN 978-80-8094-220-5
26. Tomková, H. Dyslexia, dysortografia a dysgrafia. [cit. 2010-11-24]. Dostupné na internete: <<http://www.bedekezdravia.sk/?main=article&id=152>>
27. Valas, H. 1999. Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem and Depression. [cit. 2011-20-01]. Dostupné na internete: <<http://www.springerlink.com/content/j3220741412k96t7/fulltext.pdf>>

28. Vágnerová, M., Klégrová, J. 2008. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 540 s. ISBN 978-80-246-1538-7
29. Zelinková, O. 2008. Dyslexie v předškolním věku? 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5
30. Zelinková, O. 2003. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7

8 ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A Dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti

Príloha B

B.1 Výsledky dotazníka získané v experimentálnej skupine

B.2 Výsledky dotazníka získané v kontrolnej skupine

5. dysortografia

D

T-216/slov.

TZ

S P A S

Testový zošit

14.2 r.

Meno:

Dátum narodenia:

Trieda:

Dátum vyšetrenia:

Známky na poslednom vysvedčení: slovenský jazyk

matematika

pracovné vyučovanie

výtvarná výchova

Škála	Hrubé skóre	Sten	Poznámky:
1.	0	1	
2.	1	3	
3.	2	3	
4.	1	3	
5.	3	3	
6.	0	1	
celkové skóre	4	1	

Pomocou tohto dotazníka sa chceme dozvedieť, ako sa v škole cítiš a ako ti ide učenie.

Každú otázku si poriadne prečítaj a rozmysli! Žiadnu nesmieš vynechať! Keď sa to, čo je tam napísané, na teba väčšinou vzťahuje a je to pravda, daj do krúžku **ANO**. Keď sa to na teba nevzťahuje a nie je to pravda, zakrúžkuj **NIE**. Pre jednu odpoveď sa musíš vždy rozhodnúť, aj keď je to rozhodovanie niekedy ťažké. V jednom riadku musí byť vždy len jedna odpoveď. Musíš teda zakrúžkovať v jednom riadku buď **ANO** alebo **NIE**.

Vyplňuj dotazník úprimne, tak ako si to naozaj myslíš a ako je to pravda!

1. Naučím sa dosť rýchlo a ľahko aj ťažkú látku.	ÁNO	NIE
2. Myslím, že matematiku viem veľmi dobre.	ÁNO	NIE
3. Čítam ešte stále dosť neiste. Potreboval by som čítať lepšie.	ÁNO	NIE
4. Som celkom dobrý v pravopise.	ÁNO	NIE
5. V škole píšem dosť škaredo.	ÁNO	NIE
6. Sám si myslím, že moja školská práca je dosť slabá.	ÁNO	NIE
7. Učenie sa mi zdá dosť ťažké. Som rád, keď mi niekto pomôže.	ÁNO	NIE
8. Pri previerke z matematiky vždy vypočítam všetky príklady.	ÁNO	NIE
9. Pri čítaní sa často prerieknem a pletiem. Preto nerád čítam nahlas.	ÁNO	NIE
10. Som spokojný s tým, ako mi idú diktáty.	ÁNO	NIE
11. Mám pekné úhľadné písmo.	ÁNO	NIE
12. Medzi deťmi v triede bývam často jeden z prvých.	ÁNO	NIE
13. Je únavné, keď musím nad úlohami veľa premýšľať.	ÁNO	NIE
14. Násobilku som sa naučil ľahko, nerobí mi ťažkosti.	ÁNO	NIE
15. S čítaním som mával ťažkosti. Dosť som sa natrápil, kým som sa naučil rýchlo čítať.	ÁNO	NIE
16. Diktáty nenávidím.	ÁNO	NIE
17. Z písania som vždy dostával pochvalu a dobré známky.	ÁNO	NIE
18. Školské previerky mi idú celkom ľahko.	ÁNO	NIE
19. Často mi robí ťažkosti vyjadriť sa tak, ako by som chcel.	ÁNO	NIE
20. Najlepšie známky dostávam z matematiky.	ÁNO	NIE
21. Druhé deti v triede väčšinou čítajú lepšie ako ja.	ÁNO	NIE
22. V diktátoch mám veľa chýb.	ÁNO	NIE
23. Písať úhľadne a krasopisne ma stojí strašne veľa námahy.	ÁNO	NIE
24. Škola mi kazí náladu. Ide mi často na nervy.	ÁNO	NIE

25. Pri previerkach a skúšaní mi všetko trvá dlhšie ako ostatným. Potreboval by som trochu viac času.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
26. Matematika je môj najmilší predmet. Ide mi ľahko.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
27. Čítanie je moja záľuba a vášeň. Už som prečítal kopu knižiek.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
28. Diktáty mám obvykle napísané správne. Dostávam za ne väčšinou dobré známky.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
29. Výkresy mám čisté, pekné. Dostávam za ne pochvalu.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
30. V škole mi ide všetko ľahko, bez ťažkostí. Cítim sa tam dobre.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
31. Väčšina detí v triede sa učí lepšie ako ja.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
32. Pani učiteľka si myslí, že som na matematiku hlúpy.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
33. Čítať som sa naučil veľmi skoro, bez ťažkostí.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
34. Keď mám písať sloh, tak sa na to už dopredu teším. Celkom ma to baví. Mám to celkom rád.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
35. Pri písaní škriabem ako kocúr.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
36. Sám si myslím, že moje nadanie je dosť slabé.	<input type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
37. Mám rád úlohy, nad ktorými sa musí rozmýšľať.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
38. Som slabý v matematike, veľmi mi to nejde.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
39. Stále čítam dosť pomaly a to ma otravuje.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
40. Keby neboli diktáty a pravopis, bola by škola celkom príma. Tie robia zo školy otravu.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
41. Úlohy som musel často prepisovať, pretože boli naskriabané.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
42. Skúšanie v škole ma strašne znervózňuje.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE
43. Patrím asi medzi najbystrejšie deti v našej triede.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
44. Násobenie a delenie je pre mňa hračkou.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
45. Z čítania som vždy dostával pochvalu a dobré známky.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
46. Na pravopis sa zle sústreďujem. Narobím vždy veľa chýb.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
47. Moje písmo je výborné.	<input type="radio"/> ÁNO	<input checked="" type="radio"/> NIE
48. Zo školy mám niekedy strach. Radšej by som tam ani nešiel.	<input checked="" type="radio"/> ÁNO	<input type="radio"/> NIE

Príloha B

Príloha B.1 Výsledky dotazníka získané v experimentálnej skupine

škola	poradie	pohlavie	vek	diagnoza	ročník	všeobecné schopnosti		matematika		čítanie		pravopis		písanie		sebadôvera		CELKOVÉ SKORE	
						HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS
ZS Hlohovec	1.	CH	12,0	dyslexia, dysortografia *	VI.	3	5	8	10	1	3	7	9	5	7	5	7	29	6
	2.	CH	13,5	dyslexia, dysortografia *	VII.	1	3	2	4	3	3	3	7	7	9	2	4	18	5
	3.	CH	11,9	dyslexia, dysgrafia *	VI.	1	3	4	6	0	1	6	8	0	1	2	4	13	4
	4.	CH	11,9	dysortografia, dysgrafia	VI.	0	1	2	4	5	6	0	1	3	6	3	6	13	4
	5.	D	14,2	dysortografia	VIII.	0	1	1	3	2	3	1	3	3	3	0	1	7	1
	6.	CH	14,6	vývinová dysfázia	VII.	2	5	5	7	1	2	1	4	6	8	4	6	19	5
	7.	CH	14,11	ADHD, dyslektické a dysgrafické črty*	IX.	1	3	4	6	0	1	1	4	4	7	1	3	11	3
	8.	CH	12,4	dysortografia	VI.	6	8	5	7	7	7	4	7	6	8	6	8	34	8
	9.	CH	11,7	dysfázia, dyslexia, dysortografia *	V.	0	1	6	8	2	4	2	6	7	9	5	7	22	5
	10.	D	13,1	vývinová dysfázia	VII.	1	3	4	6	5	4	3	5	5	5	3	5	21	4
	11.	CH	11,7	dyslexia *	VI.	5	7	8	9	0	1	2	6	3	6	5	7	23	6
	12.	CH	14,4	dyslexia, dysgrafia, dysortografické črty*	IX.	1	3	2	4	4	4	5	8	0	1	2	4	14	4
	13.	D	12,9	vývinová dysfázia, verbálna dyspraxia	VI.	2	4	2	4	3	4	3	5	2	4	4	6	16	4
	14.	CH	12,11	ADD, susp.dyslexia, dysortografia, dysgrafia *	VII.	3	5	4	6	6	6	8	10	7	9	6	8	34	8
	15.	CH	13,10	vývinová dysfázia	VII.	2	4	2	4	2	3	5	8	1	3	5	7	17	4
	16.	CH	11,7	dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia	V.	3	5	0	1	4	5	0	1	2	5	3	6	12	4
	17.	CH	10,8	ADD, dysgrafia, dyslexia, dysortografia *	V.	0	1	2	3	0	1	1	3	0	1	0	1	3	1
	18.	D	10,9	dysgrafia, dyskalkúlia	V.	2	4	1	3	8	8	6	6	6	6	1	5	24	5
	19.	D	10,11	dyslexia *	V.	1	3	5	6	1	3	6	6	8	8	4	5	25	5
	20.	CH	10,8	ADHD, dysgrafia, dyslexia *	V.	0	1	5	6	0	1	0	1	2	5	0	1	7	2
	21.	D	10,9	dyslexia, dysortografia *	V.	1	5	6	6	0	1	2	3	5	6	0	1	14	3

ZS Nitra

Pokračovanie B.1

škola	poradie	pohlavie	vek	diagnóza	ročník	všeobecne schopnosti		matematika		čítanie		pravopis		písanie		sebadôvera		CELKOVÉ SKÓRE		
						HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS
ZS Nitra	22.	CH	10,10	vývinová dysfázia	V.	1	3	2	3	6	6	5	7	8	10	5	6	27	6	
	23.	CH	11,8	dysortografia, dyskalkúlia	V.	0	1	2	4	8	8	2	6	6	8	2	5	20	5	
	24.	D	13,1	ADHD, dysgrafia, dyslexia*	VII.	3	5	4	6	1	2	0	1	4	5	4	6	16	3	
	25.	CH	12,7	ADHD, dysgrafia	VII.	1	3	3	5	1	3	0	1	2	5	3	6	10	3	
	26.	CH	12,11	ADHD, dyslexia, dysortografia, dyskalkúlia	VII.	0	1	0	1	1	3	0	1	2	5	1	4	4	1	
	27.	CH	11,1	dyslexia, dysortografia*	V.	0	1	1	1	3	0	1	4	1	4	1	4	4	1	
	28.	CH	11,10	dyslexia, dysgrafia*	VI.	0	1	1	1	3	0	1	5	8	2	5	2	5	10	3
	29.	CH	12,3	dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dyslektické črty	VI.	0	1	1	3	1	3	6	8	1	3	0	1	9	3	
	30.	CH	11,0	ADHD, dyskalkúlia, dysgrafia	V.	0	1	1	3	4	5	1	4	4	6	2	5	12	4	
	31.	CH	10,10	ADHD, dyslexia, dysgrafia, dysortografia*	V.	0	1	1	2	0	1	0	1	2	5	1	3	4	1	
	32.	D	10,8	dysortografia, dyslexia*	V.	0	1	1	3	3	4	0	1	3	5	2	4	9	2	
	33.	CH	10,9	ADHD, dyslexia, dysgrafia, dysortografia*	V.	0	1	1	2	0	1	0	1	1	4	1	3	3	1	
	34.	CH	10,6	ADHD, dyslexia, dysortografia*	V.	0	1	3	4	0	1	0	1	1	4	1	3	5	2	
							Σ HS		99		79		86		119		86		509	
						AM HS		2,912		2,324		2,529		3,500		2,529		14,971		
						AM VS		5		3		5		5		5		4		

* žiaci s diagnostikovanou dyslexiou bez dyskalkúlie

Legenda:

HS hrubé skóre

VS vážené skóre (steny)

AM aritmetický priemer

Σ súčet

Pokračovanie B.2

škola	poradie	pohlavie	vek	ročník	všeobecné schopnosti		matematika		čítanie		pravopis		písanie		sebadôvera		CELKOVÉ SKÓRE		
					HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS	VS	HS
VI. ZŠ Michalovce	25.	CH	13,2	VII.	3	5	2	4	6	5	3	7	5	7	3	5	22	5	
	26.	CH	10,9	V.	1	3	3	4	2	4	2	5	2	5	3	5	13	4	
	27.	CH	12,9	VII.	4	6	5	7	7	7	5	8	6	8	6	8	33	7	
	28.	D	10,11	V.	3	5	3	5	4	5	3	4	1	3	5	5	19	4	
	29.	CH	11,11	VI.	1	3	3	5	4	5	2	6	7	9	4	6	21	5	
	30.	CH	11,2	V.	2	4	6	8	3	5	0	1	1	4	7	9	19	5	
	31.	D	14,11	IX.	1	3	3	5	8	10	1	3	7	7	1	3	21	4	
	32.	CH	14,11	IX.	3	6	3	5	1	2	1	4	3	6	0	1	11	3	
	33.	CH	14,4	VIII.	4	6	4	6	5	4	4	7	5	7	4	6	26	6	
	34.	CH	12,5	VI.	4	6	5	7	8	10	7	9	7	9	5	7	36	8	
	Σ HS					109		160	164	104	148	133	818						
	AM HS					3,206	4,706	4,824	3,059	4,353	3,912	24,059							
	AM VS					5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Legenda:

HS hrubé skóre
 VS vážené skóre (steny)
 AM aritmetický priemer
 Σ súčet