

VPLYV RODINY NA ŠKOLSKÉ SEBAHODNOTENIE ŽIAKA S TELESNÝM POSTIHNUTÍM

The influence of school evaluation of a pupil with physical handicap

Mgr. Terézia Harčariková, PhD.

UK v Bratislave PdF, Katedra špeciálnej pedagogiky

Kľúčové slová

Školské sebahodnotenie, sebahodnotenie, telesné postihnutie, žiak s telesným postihnutím.

Key words

School evaluation, self-evaluation, physical handicap, pupil with physical handicap.

Úvod

Sebahodnotenie v školskom veku je určené vzhľadom k výkonu a jeho kvalite. Školský výkon a jeho kvalita je u žiakov s telesným postihnutím na rôznom stupni vzdelávania vzhľadom k ich telesnému postihnutiu značne znížený a jeho kvalita nedosahuje úroveň žiakov intaktnej populácie. Jedným z faktorov, ktorý môže výrazne ovplyvniť školské sebahodnotenie detí s telesným postihnutím je rodina.

V súvislosti so školou je veľmi dôležité, čo si dieťa myslí o sebe a o svojich schopnostiach učiť sa. Na začiatku školského obdobia je sebahodnotenie dieťaťa prevažne závislé na mienke dospelých – rodičov a učiteľov. Postupne však na dôležitosť narastá hodnotenie rovesníkov, s ktorými sa deti identifikujú a snažia sa medzi nimi presadiť. Sebahodnotenie samého seba tak obsahuje sebahodnotenie dospelých, pohľady vrstovníkov a ďalšie skúsenosti, ktoré dieťa v živote nadobudlo. Do akej miery si dieťa verí a akceptuje samého seba, záleží predovšetkým na tom, ako je akceptované druhými a na jeho uplatnení sa medzi vrstovníkmi. Vďaka rozvoju myslenia a stále bohatším skúsenostiam si postupne vytvára ideály, ktorým sa chce podobať a s ktorými sa porovnáva (Vymětal, 2003).

Sebahodnotenie je základom určitého očakávania, ovplyvňuje motiváciu k aktivite, ochotu vyvinúť nejaké úsilie, eventuálne i obavy z neúspechu. Motivácia k učeniu je závislá od toho, ako jedinec svoju schopnosť posudzuje a ako sa mu v tej súvislosti javí náročnosť učiva, ktorú si má osvojiť. Pozitívne sebahodnotenie vyjadruje vedomie vlastnej hodnoty a s tým spojenú dôveru vo vlastné schopnosti, ktorá posilňuje odolnosť voči záťaži. Sebahodnotenie žiaka ovplyvňuje jeho vzťah ku školskej práci i očakávaniu určitého výsledku. Preto žiak, ktorý má dostatočnú dôveru vo svoje schopnosti je k výkonu viac motivovaný, pretože sa menej obáva neúspechu. Na školské sebahodnotenie má veľký vplyv štart v škole, výsledky jeho práce a klasifikácia, vzťah žiaka a učiteľa. Keď učiteľ rozpráva so žiakom, dostáva odozvu, ktorá mu pomáha sa rozhodnúť, čo povie a ako povie ďalej. Odozva môže byť verbálna ale aj nonverbálna a myšlienky, city vyjadrené touto formou môžu obsahovať pochopenie/nepochopenie, záujem, nudu, úzkosť, nepriateľstvo, pobavenie a pod. (Fontana, 1997).

Z osobných skúseností vieme, že školské hodnotenie priamo ovplyvňuje školské sebahodnotenie a má nepopierateľne kladné stránky a to: podporuje žiakov s telesným postihnutím k učeniu, k činnosti; motivuje; pôsobí na aktivitu rodičov vo vzťahu k škole a pod. Zároveň je jasné, že má aj svoje záporné stránky, nakoľko hodnotenie samo o sebe vyvoláva pocit napätia, stresu, obavy z nedostatočnej prípravy, dieťa sa dostáva do stavu nepohody. Učiteľ nesmie na tento fakt zabúdať a musí si byť vedomý možných následkov vyplývajúcich zo svojho hodnotenia, mal by sa snažiť o objektivnosť a vyvarovanie sa prípadných chýb, ktoré by mohli žiakovi spôsobiť nemalé problémy v ďalšom školskom živote. V tejto súvislosti je potrebné spomenúť tvrdenie, že hodnotenie v škole je vo svojej podstate založené na medziľudskom vzťahu, so všetkými radosťami i starosťami, ktoré tento fakt prináša. Práve preto je hodnotenie záležitosť výchovy (Slavík, 1999, s.142).

Osobnosť vykazuje zložité vzťahy s mnohými premennými, ako je napr. vyučovacia látka, používanie vyučovacích metód, danému dieťaťu dostupné spôsoby učenia a osobnosť učiteľa. Preto učitelia musia postupovať ako výskumníci, musia byť vnímaví voči individuálnym osobitostiam každého dieťaťa v triede a počítať so vzájomným pôsobením medzi osobnosťou a ďalšími zúčastnenými premennými. Ak opravujeme žiakovu odpoveď, musíme si byť istý, že dieťa bude schopné naše zásady pochopiť a že bude schopné sa našimi doporučeniami, ktoré sú k jeho prospechu okamžite riadiť. Nadmerné a nevhodné opravovanie, z ktorého nevyplýva pre žiaka žiaden prospech, ho

môže viesť k tomu, aby prestalo používať zložitejšie rečové štruktúry a vráti sa späť k štruktúram už zvládnutým a primitívnejším (Fontana, 1997).

Primerané zvyšovanie zodpovednosti za vlastnú prácu a náhľad na ňu motivuje k aktivite. Jednou z ďalších účelných foriem podporovania žiakovo-ho záujmu o autonómiu je aj „zmluva“ medzi učiteľom, žiakom a prípadne rodičmi žiaka, v ktorej sa stručne vymedzia ciele, ktoré všetky zmluvné strany zaväzuje rešpektovať a snažiť sa o ich dodržať. V zmluve ide predovšetkým o upozornenie žiaka o jeho zodpovednosti za vlastné chovanie a umožniť mu angažovanejšie sebahodnotenie (Slavík, 1999, s. 134).

Je dôležité poskytovať také príležitosti, aby žiak mohol poučene hodnotiť sám seba a svoju prácu, svoju hodnotu pozná najlepšie vtedy, ak ho okolie bude hodnotiť primerane, s prihliadnutím na svoje potreby, ale zároveň trpezlivo, s istou dávkou náročnosti. Myslíme si, že našim cieľom nemá byť to, aby sme prostredníctvom hodnotenia mali od dieťaťa „pokoj“, tým pádom sa môže stať, že naše hodnotenie je neprimeranou kritikou, ktorá dieťa demotivuje a odrádza. Mali by sme dieťa hodnotiť formou rady, prípadne ak už samo nevie nájsť riešenie, pomoci.

Sebahodnotenie žiaka ovplyvňujú rôzne skúsenosti, ktoré nejakým spôsobom so školou súvisia.

- Skúsenosť s vlastným úspechom alebo neúspechom. Žiak, ktorý bude opakovane prežívať uspokojenie z úspechu, sa bude hodnotiť lepšie a bude mať väčšiu sebaistotu do budúcnosti. Opakovaný neúspech znižuje seba dôveru, negatívne skúsenosti nepriaznivo ovplyvňujú sebahodnotenie žiaka i jeho budúce očakávania.
- Skúsenosť s výkonom spolužiakov. Žiak porovnáva svoje školské výsledky s výsledkami a školským výkonom spolužiakov. Úspech má relatívnu hodnotu, ktorá je závislá aj od výsledkov ostatných členov skupiny. Pokiaľ jednotlivец zažíva školský neúspech v porovnaní s ostatnými častejšie, môže ho táto skutočnosť ovplyvniť negatívne, zníži sa jeho sebaúcta. Na záver školskej dochádzky je trieda rozdelená do podskupín podľa školskej úspešnosti a podľa očakávaného profesijného a študijného zamerania.
- Skúsenosť s osobne významnou autoritou, najčastejšie rodičom, ktorá istým spôsobom interpretuje význam školských výsledkov dieťaťa. Hodnotenie autorít môže byť subjektívne skreslené. Predovšetkým názor rodičov nebýva úplne objektívny, často je ovplyvnený emocionálne. Rodičia sú pre dieťa citovo významní, preto je ich hodnotenie veľmi dôležité, bez

ohľadu či je alebo nie je objektívne. Vždy istým spôsobom ovplyvni ich sebahodnotenie a z toho vyplývajúcu motiváciu ku školskej činnosti.

Ak je dieťa v škole neúspešné a rodičia ho za to kritizujú, poprípade trestajú, posúva sa emočný vzťah medzi rodičmi a dieťaťom k zápornému pólu, mení sa emocionálne klíma a spôsob výchovy v rodine (J. Čáp, J. Mareš, 2001, str. 64).

Slabý prospech a nezáujem o školu a učenie sa v mnohých prípadoch súvisí so žiakovým nízkym sebaopoznaním a sebahodnotením. Dieťa sa samo musí naučiť triezvo hodnotiť svet okolo seba, svoje vlastné správanie, svoje možnosti a predpoklady i svoje hranice, aby sa mohlo na svet pozeráť s dôverou, ústretovosťou a odhodlaním. Človek, ktorý nedokáže správne odhadnúť a posúdiť svoje vlastné možnosti, je obvykle sklamaný vo svojom očakávaní, a preto stráca sebadôveru a sebaúctu, stáva sa úzkostlivým a zbytočne bojzlivým, alebo agresívnym. „Ak vás dieťa hnevá, vždy sa najprv pýtajte, či príčinou nie je ich vlastná nedôvera v seba, ich nezvládnutý strach alebo úzkosť z nárokov, ktoré prevýšili ich možnosti.“ (Slavík, 1999, s. 143.)

Magda Vágnerová (1995) v súvislosti s hodnotením a sebahodnotením školskej práce a vzťahu dieťaťa ku škole hovorí, že:

- Učitelia majú sklon generalizovať, myslia automaticky, že úspešné dieťa nemá dôvod na to, aby malo zo školy strach.
- Deti optimistickejších učiteľov, ktorí ich pozitívne hodnotenia a očakávajú lepšie výkony aj v budúcnosti, mali pozitívny vzťah ku škole boli vyrovnaní a báli sa menej.
- Predstava dieťaťa o svojej relatívnej úspešnosti v triede je ovplyvňovaná názorom učiteľa a oboje súvisí so známkami, ktoré dieťa má.

Žiaci s telesným postihnutím predstavujú veľmi heterogénnu skupinu, ktorej spoločným znakom je obmedzenie pohybu. Telesné postihnutie podľa Renotiérovej (2003) nepriaznivý vplyv na telesný, zmyslový i rozumový vývoj jednotlivca, hlavne v detskom veku. Po fyzickej stránke svaly atrofuju a slabnú, pretože nie sú funkčne zaťažované pohybom. Telesné postihnutie postihuje človeka v celej jeho osobnosti. Prináša so sebou pohybové obmedzenie, ktoré sa môže prejavovať aj obmedzením poznávacích schopností. Už od raného detstva deti s telesným postihnutím pociťujú isté problémy pri hrách, jedle, obliekaní, neskôr aj v škole pri vyučovaní a pri pracovných činnostiach (Renotiérová, 2003). Je narušený jeho psychomotorický vývin, môžu nastať problémy v psychickej a sociálnej oblasti. V neposlednom rade

má žiak s telesným postihnutím v istých obdobiach problémy nielen s akceptáciou samého seba, s akceptáciou svojho postihnutia.

Pre edukáciu žiakov s telesným postihnutím je špecifické to, že je potrebné vyrovnať sa s rôznorodými poruchami hybnosti. Porucha hybnosti výrazne zasahuje aj do oblasti jemnej aj hrubej motoriky ale aj do oblasti sebahodnotenia a školského sebahodnotenia žiaka s telesným postihnutím. Na začiatku školskej dochádzky je nevyhnutné u žiakov s telesným postihnutím zistiť úroveň pohybových možností, či sa môžu pohybovať samostatne, alebo s pomocou. Školské prostredie žiaka s telesným postihnutím je potrebné riešiť tak, aby bol čo možno najviac nezávislý na cudzej pomoci (toaleta, školská jedáleň, šatňa, ...). Mobilita jednotlivcov s telesným postihnutím veľmi podstatne ovplyvňuje kvalitu ich školského života a tiež sa stáva veľmi dôležitým predpokladom ich úspešnej sociálnej integrácie. V neposlednom rade mobilita má významný vplyv aj na školský výkon žiaka s telesným postihnutím, čo úzko súvisí s jeho školským sebahodnotením.

Telesné postihnutie má však aj veľa vedľajších obmedzujúcich faktorov. Na úroveň školského sebahodnotenia žiakov s telesným postihnutím má negatívny vplyv skutočnosť, že žiaci s telesným postihnutím sú častokrát neprítomní v škole, predovšetkým z dôvodov častých lekárskeho zákrokov a následnej starostlivosti, vrátane pobytov v kúpeľoch, sú viac unaviteľní, potrebujú viac času na relaxáciu.

Školské sebahodnotenie žiaka s telesným postihnutím je limitované ich zdravotným stavom v spojení s terapeutickými cieľmi. Jednotlivec s DMO má podľa Krausa (2005) okrem problémov s jemnou a hrubou motorikou aj komunikačné problémy, ktoré vo väčšej, či menšej miere znemožňujú kontakt žiaka s telesným postihnutím s učiteľom. Dieťa, uvádza Kraus (2005) musí klásť otázky, tvoriť odpovede a pýtať sa na nejasnosti. Len tak môže byť aktívnym účastníkom výučby. Na vyučovaní má byť telesne postihnuté dieťa aktívne, flexibilné, zvedavé. Častokrát však trpia frustráciou v dôsledku toho, že nemôžu dosiahnuť ciele, ktoré by boli úmerné ich aktivite. Maximálna snaha, vzhľadom na ich postihnutie a minimálny dosiahnutý výsledok ich môže podľa Krausa (2005) priviesť k pasivite a k očakávaniu pomoci z okolia.

U detí s rečovými problémami sa môže vyvinúť Krausa (2005) minimálna rečová symbolika s malým obsahom expresívnej variability komunikačných možností.

Školské sebahodnotenie závisí vždy od druhu a stupňa telesného postihnutia. V prípade, že má žiak postihnuté len dolné končatiny, môže sa vzdelá-

vania zúčastňovať takmer bez obmedzenia. Je potrebné zohľadňovať zvýšenú unaviteľnosť. Ďalšou skupinou je skupina žiakov s postihnutím horných končatín. Postihnutie horných končatín sa v plnej miere prejaví v školskej práci, ako je písanie, dopĺňanie obkresľovanie, a podobne. V niektorých prípadoch žiak nie je schopný plniť tieto úkony. Z toho dôvodu je potrebné pripraviť mu špeciálne písacie potreby, zväčšené texty na dopĺňovanie, pretože písmo je častokrát abnormálne veľké alebo nečitateľné. Dokonca je niekedy potrebné voliť jednu z foriem kompenzácie písania ako je napríklad písanie na písacom stroji, alebo počítači. Cesty získavania vedomostí môžu byť rôznorodé. Dôležitý je cieľ – porozumieť preberané učivo a aktívne spracovanie a následné použitie získaných poznatkov.

Dôležitú úlohu a výrazný efekt pri získavaní, spracovávaní aplikácii a hodnotení preberaného učiva môžu zohrávať aj didaktické pomôcky. Didaktické pomôcky sú materiálne predmety, ktoré sa používajú bezprostredne pri vyučovaní, slúžia k hlbšiemu osvojovaniu si vedomostí. Je to materiál, ktorý umožňuje telesne postihnutým žiakom poznávať skutočnosť. Obmedzená pohyblivosť však môže spôsobiť, že niektoré ich predstavy o reálnom svete môžu byť skreslené (Malaniková, Vítková, 2001).

Jedným z faktorov, ktorý výrazne vplýva na školské sebahodnotenie žiaka s telesným postihnutím je jeho hodnotenie. V mnohých diskusiách učiteľov je predmetom rozhovoru téma ako hodnotiť žiakov s rôznym druhom a stupňom telesného postihnutia, čo všetko je potrebné zohľadniť pri ústnom skúšaní, v písomných prácach a pod. tak, aby sme boli primerane objektívni, aby dieťa svoj telesný hendikep nezneužívalo a zároveň, aby nebolo v nevýhode voči in-taktným spolužiakom. Vzhľadom k rôznorodosti telesného postihnutia, ktoré má trvalý charakter, sa nedajú určiť presné kritéria zodpovedajúce určitému stupňu hodnotenia, naozaj ide o schopnosť pedagóga zistiť, spoznať a určiť hodnotiaci systém, ktorý bude používať vo vzťahu k jednotlivému dieťaťu. Je to zložitý proces, v ktorom sa odráža individuálna schopnosť a talent učiteľa byť ústretový, flexibilný, trpezlivý a schopný reagovať pohotovo. Slavík (1999, s. 146) tvrdí, že keď je učiteľ úprimne presvedčený, že hodnotí všetky deti pozitívne, alebo ich medzi sebou vôbec neporovnáva, v skutočnosti je jeho správanie sa dostatočným zrkadlom, v ktorom žiak číta svoje posudky.

Hodnotenie je proces, pri ktorom sa posudzujú výkony, prejavy, či vlastnosti osôb alebo vecí a porovnávajú sa so stanovenými kritériami. Výsledkom hodnotenia je zistenie, akým spôsobom a do akej miery sa hodnotený jav zhoduje, respektívne odchyľuje od stanovených kritérií (Ďurič, in Valihoro-

vá, 2005, s. 96). Pokiaľ ide o hodnotenie, ktoré vplýva na školské sebahodnotenie dieťaťa, prikladá sa vážnosť každému súdu, v ktorom sa spomína akákoľvek – pozitívna/ negatívna vlastnosť dieťaťa. V tejto súvislosti chceme poukázať na schopnosť dieťaťa stotožniť sa s názorom učiteľa. Učiteľ je tým, kto v edukačnom procese hodnotí, je prirodzenou autoritou. Ak ma učiteľ vychovávať samostatného človeka, ktorý si vie samostatne stanoviť a posúdiť svoje priority, potom by mal žiakovi poskytnúť možnosť prežiť pocit z hodnotenia a posudzovania v roli hodnotiaceho. Žiak by mal vedieť hodnotiť svet a predovšetkým sám seba (Valihorová, 2005, s. 96).

Hodnotenie a klasifikácia žiakov s telesným postihnutím môžu veľmi významne ovplyvniť jeho školské sebahodnotenie. Každé hodnotenie zasahuje motiváciu žiaka k učeniu, pôsobí na jeho sebaúctu a sebahodnotenie, v nemalej miere ovplyvňuje vzťahy sociálneho okolia k žiakovi a môže veľmi poznamenať jeho budúcu pracovnú alebo študijnú kariéru. V prípade žiakov vyžadujúcich s telesným postihnutím, kedy dieťa aj rodina musia čeliť ďalším špecifickým problémom, hrozí veľké nebezpečenstvo bludného kruhu – poškodenie motivácie a sebadôvery – ďalší zhoršený výkon – ešte horšie hodnotenie atd. (Slavík, 1999, s. 140).

Súhrnné hodnotenie žiaka je vyjadrené na vysvedčení. Ide o také súhrnné hodnotenie, aké sa na danej škole používa aj v iných vyučovacích predmetoch. Odporúča sa však priebežne počas vyučovania využívať najmä slovné hodnotenie, pretože umožňuje presnejšie vyjadriť klady a nedostatky žiakov a pre mnohých, a to osobitne pre dievčatá, je dôležitým a často aj silnejším motivačným činiteľom.

Negatívne hodnotenie vlastnej školskej úspešnosti vytvára pomerne negatívne očakávania aj do budúcnosti. Žiaci pod hrozbou zlyhania modifikujú svoje procesy riešenia problému. Vnímaný úspech (posilnenie) alebo zlyhanie (trest) reguluje kognitívne procesy a následne ovplyvňuje budúce správanie v problémovej situácii (Ruisel, 1994 in Ruiselová, Prokopčáková, 2006).

Ak chce žiak rozšíriť, alebo prehĺbiť svoje vedomosti, napraviť nedostatky, alebo vylepšiť svoju školskú reputáciu, malo by mu hodnotenie učiteľa poskytnúť dostatok informácií k tomu, aby jeho úsilie bolo úspešné. Informatívne hodnotenie je pre žiaka radcom, čo a ako ma urobiť a nie trestom za to, čo neurobil, alebo pokazil (Slovak, 1999, s. 112). Chronické ochorenie ovplyvňuje možnosť dosiahnutia istého výkonu, uplatniť sa na úrovni svojich možností. Choroba dieťaťa znemožňuje pracovať na rovnakej úrovni zdravého dieťaťa. Obmedzuje ho z hľadiska celkového vyčerpania, menšej odolnosti voči záťaži,

časté absencie i narušenie rozvoja niektorých kompetencií, napr. pracovných návykov. Postoje dieťaťa k vlastnému školskému výkonu býva rôzny, veľakrát prestane byť dôležitý, inokedy je nekriticky pozitívny. Porovnanie s ostatnými spolužiakmi nemusí byť priaznivé, ale tiež nemusí mať väčší subjektívny význam (Vágnerová, 2004, 2008).

Dosiahnutý výkon a celkové výsledky, ktoré si dieťa s telesným postihnutím v dostatočnej miere uvedomuje ovplyvňujú jeho osobnú skúsenosť so sebou samým. Samozrejme, že tento názor má objektívny charakter pri porovnaní so spolužiakmi, dieťa nadobúda pocit istoty, alebo naopak neistoty, ktorá sa odráža na celkovom sebahodnotení.

V práci so žiakmi s telesným postihnutím sa vyžaduje sústavná starostlivosť, pozorný prístup a individuálne skúmania psychiky žiakov. Ide hlavne o odhalenie dôvodov zníženého sebahodnotenia týchto detí, ktoré pramenia najčastejšie z ich telesného postihnutia ale častokrát je príčinou nie ideálne rodinné prostredie, či výchova. Deti vnímajú spoločnosť, okolie, vzťahy veľmi objektívne. Väčšinou rodičia pristupujú k dieťaťu starostlivejšie v ich rannom veku, častokrát sú prehnane citliví vzhľadom k ich postihnutiu, ktoré ich dieťa má. Je to prirodzený rodičovský prejav, ktorý je spôsobený obavami i zo strachu o dieťa, z ľútosti nad nepríjemnými sprievodnými prejavmi, ktoré dieťa musí znášať. Samozrejme, v predškolskom veku dieťa s telesným postihnutím nevníma svoj hendikep v plnom rozsahu. Problém nastáva vtedy, ak si dieťa začne uvedomovať, že sa líši, že je iné ako tí ostatní, stretne sa s rôznymi obmedzeniami, z mnohými dôvodmi, ktoré mu budeme my dospelí vysvetľovať, či už rodičia i učitelia, prečo sa nemôže zúčastňovať na aktivitách, ktorých sa zúčastňujú jeho rovesníci. Samo začne chápať a vnímať dopady jeho telesného postihnutia na kvalitu jeho života. Vtedy je veľmi dôležitý citlivý prístup hlavne rodičov ale aj pedagógov, ktorí s dieťaťom pracujú. V tomto smere chceme poukázať na dôležitosť primeraného prístupu rodičov, na primerané informovanie dieťaťa o jeho telesnom postihnutí, o obmedzeniach ako aj o jeho dôsledkoch na nielen na edukačný proces. Netreba podceňiť detské myslenie, pri neinformovanosti môže dôjsť k veľkým chybám a ťažko odstrániteľným škodám na detskej duši.

Zoznam bibliografických odkazov

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

- DOBEŠ, M. 2000. Sebaobraz, sebahodnotenie a proces uvedomovania – ich vzájomné vzťahy. Rigorózna práca. Prešov. Filozofická Fakulta Prešovskej Univerzity, Katedra Psychológie.
- DVOŘÁK, D. 2005. Efektivní učení ve škole. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. ed al. 1997. Pedagogická psychológia, terminologický a výkladový slovník. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, a. s. 400 s. ISBN 80-08-02-498-4.
- ĎURIČ, L., KAČANI, V. 1992. Učiteľská psychológia. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 376 s. ISBN 80-08-00433-9.
- FONTANA, D. 1997. Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HARČÁRIKOVÁ, T. 2007. Základy pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených. In Harčáriková, T., Tichá, E. Základy špeciálnej pedagogiky. Bratislava: MABAG spol. s r.o. 131–140 s. ISBN 978-80-89113-30-9.
- KRAUS, J. a kol. Dětská mozgová obrna. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1018-8.
- KRAUS, J. – ŠANDERA, O. Tělesně postižené dítě. 2. vyd. Praha: SPN. 1975.
- KUBÍČOVÁ, Z. – KUBÍČE, J. Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v MŠ a ZŠ. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-166-0.
- LESNÝ, I. Dětská mozgová obrna. Praha: Avicenum, 1985.
- LESNÝ, I. – ŠPITZ, J. Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy. Praha: SPN 1989.
- LANGMEYER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2007. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Gradapublishing, a. s. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MAREŠ, J. 1998. Styly učení žáku a studentu. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. Základy psychologie. 1. vyd. Praha: Academia. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- NÁKONEČNÝ, M. 1998. Psychologie osobnosti. 2. vyd. Praha: Academia. 340 s. ISBN 80-200-0628-1.
- NÁKONEČNÝ, M. 1996. Motivace lidského chování. 1. vyd. Praha: Academia. 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
- RENOTIÉROVÁ, M. – LUDÍKOVÁ, L. a kol. Speciální pedagogika. 2. vyd. Olomouc: PF UP, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

- RENOTIÉROVÁ, M. Somatopedické minimum. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0532-6.
- RUISEL, I. 1999. Inteligencia a osobnosť. 1. vyd. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 240 s. ISBN 80-224-0545-0.
- RUISEL, I., RUISELOVÁ, Z. 1990. Vybrané problémy psychológie poznávania. 1. vyd. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 310 s. ISBN 80-224-0334-2.
- RUISELOVÁ, Z. et al. 2006. Štýly zvládania záťaže a osobnosť. vyd. Slovak Academie Press. 128 s. ISBN 80-88910-4.
- RUISEL, I., RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A. 1994. Subjective aspects of problem solving and decision making in the context of coping. In *Studia psychologica*, Bratislava SAV v SAP, roč. 1994/2, s. 76-88. ISSN 0039-3320.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A. 2000. Adjustment problem dimensions in slovak adolescents. In *Studia psychologica*, Bratislava SAV v SAP, 42 s. 43-53. ISSN 0039-3320.
- ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. Dětská klinická psychologie. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-168-2..
- ŘÍČAN, P. 2004. Cesta životem: psychologie. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAN, P. 2008. Psychologie osobnosti. 5. vyd. Praha: Gradapublishing, a. s. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SLAVÍK, J. 1999. Hodnocení v současné škole. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
- TICHÝ, J. a kol. Neurologie. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-750-X.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. Praha: Portál, s. r.o. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. Vývojová psychológia I. 1. vyd. Praha: Karolinum. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

Resume

The author deals with the influence of the family on school evaluation of a pupil with physical handicap. To what extent influences the level of school evaluation presence of a physical handicap? To what extent could affect a school self-reflection of a student with a physical handicap his family? The child looks at itself as it thinks his closest social environment sees it – parents, siblings, teacher, peers, their expectations and their fulfillment. From the point of view of the author family has an important influence on a pupil with physical handicap.