

Žáci s vývojovými poruchami učení a jejich pozice ve třídě

Jarmila Skládalová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jarmila Skládalová**
Osobní číslo: **H15274**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Žáci s vývojovými poruchami učení a jejich pozice ve třídě**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti psychologie, sociální pedagogiky, vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení a sociometrie.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie, specifické poruchy čtení. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-X.

KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M., KREJČÍŘOVÁ, D., ŠTURMA, J. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 1997. ISBN 80-247-1049-8.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Martincová
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

11. ledna 2018


Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. ledna 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně
24.2.2018

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vývojových poruch učení. Naším cílem bylo zjistit, jaké sociální pozice budou mít žáci, kterým byla některá z forem poruch učení diagnostikována a kteří byli integrováni do běžné základní školy, ve školních třídách mezi spolužáky zaujímat. Výzkum je kvalitativního charakteru a vychází z komparace výzkumného a kontrolního souboru. Celkem se ho zúčastnilo 50 žáků základní školy ve věku od 8 do 11 let. Pozici jedinců ve třídě jsme zkoumali prostřednictvím Plebiscitu náklonosti, jedné ze sociometrických metod, sociometrickým testem. Výsledky, k nimž jsme dospěli, poukazují na to, že žáci s poruchami učení, vzhledem k sociálním pozicím, jichž dosahují, nepatří ve školní třídě výlučně mezi odmítané jedince.

Klíčová slova: vývojové poruchy učení, sociální pozice, sociometrie

ABSTRACT

This study focuses on the issues of learning difficulties. The research aimed to investigate the social status of pupils that were diagnosed with some forms of learning difficulties and integrated into mainstream primary schools, in school classes amongst their peers. The study used qualitative method to collect data based on comparison of research and controlled files. 50 primary school pupils between the age of 8-11 participated in this study. The social status of the individuals in the classroom setting was examined using the Plebiscite inclinations, one of the sociometric methods, using sociometric test. The findings, to which we arrived to, show that pupils with learning difficulties, considering their social status reached within the classroom, are not exclusively rejected individuals in the class.

Keywords: developmental learning difficulties, social status, sociometry

Děkuji paní Mgr. Martině Martincové za pomoc při vedení a psaní bakalářské práce. Děkuji i ředitelům základních škol za umožnění provedení výzkumné studie na jejich školách a v neposlední řadě děkuji své babičce za pomoc a hlídání dcery po celou dobu, kterou jsem strávila nad bakalářskou prací.

„Jen ten, kdo pomáhá, je opravdu svobodný.“

Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJOVÉ (SPECIFICKÉ) PORUCHY UČENÍ	12
1.1 VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....	14
1.2 PROGNÓZA VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ.....	17
1.3 DIAGNOSTIKA VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ.....	17
1.4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	19
2 OSOBNOST DÍTĚTE V OBDOBÍ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	21
2.1 SPECIFIKA VÝZNAMU ŠKOLNÍ TŘÍDY JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINY PRO ŽÁKA STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	22
2.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO TYP SOCIÁLNÍ SKUPINY	22
2.3 STRUKTURA SOCIÁLNÍCH SKUPIN	23
3 SPECIFIKA ŽÁKA S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	27
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ	29
ZÁSADY PRÁCE SE ŽÁKEM S VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ	32
OSOBNOST UČITELE	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, OTÁZKY A CÍLE	36
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A ZAMĚŘENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
5.2 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ POZICE ŽÁKA JAKO ČLENA SKUPINY	37
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT	39
6.1 PRŮBĚH A ORGANIZACE SBĚRU DAT	39
6.2 PLEBISCIT NÁKLONNOSTI	42
6.3 ANALÝZA PLEBISCITU NÁKLONNOSTI	43
6.4 SOCIOMETRICKÝ TEST	45
6.5 ANALÝZA SOCIOMETRICKÉHO TESTU	47
6.6 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VZHLEDEM K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM.....	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM TABULEK	68
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Nástup do povinné školní docházky je pro každé dítě, ale i pro jeho rodiče důležitým životním krokem. Každý z nich vchází do nové etapy s řadou snů, očekávání a přání. Ne vždy je však možné je naplnit.

Předpokladem školní úspěšnosti je komplex různých schopností, znalostí a dovedností. Představují základ pro rozvoj dalších kompetencí, motivace k učení i vlastního pozitivního sebehodnocení, které jsou potřebné k úspěšnému překonávání nejen výukových potíží. Některé děti neprospívají jen v určitých předmětech, jiné mají potíže téměř ve všech. Často se jedná o žáky, jejichž obecná inteligence je dostačující, ale u nichž se projevují deficity v rozvoji dílčích kvalit. Takové rozložení je typické pro vznik vývojových poruch učení.

Vývojové poruchy učení jsou pojmem, se kterým se téměř všichni z nás již setkali a který v různých obměnách slýcháváme stále častěji právě v souvislosti se školním výkonem či chováním žáků. Avšak vývojové poruchy učení sahají dál než jen do oblasti výuky. Zájem se v současné době přesouvá na to, jak tyto poruchy ovlivňují sociální sféru dítěte – rodinu a vztahy s vrstevníky.

Rozhodli jsme se zaměřit na oblast, která může být vývojovými poruchami učení zasažena. V naší práci se tak soustředíme na pozici žáků ve třídě, a to jak žáků, jimž byla některá forma VPU diagnostikována, tak i žáků, kteří poruchou učení netrpí a s nimiž budeme jedince se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybraných proměnných porovnávat.

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru našeho výzkumného šetření, a s tím souvisejícímu nízkému počtu respondentů, si neklademe za cíl převratná zjištění nebo potvrzení či vyvrácení toho, co bývá uváděno v odborné literatuře. Pouze bychom rádi přispěli k rozšíření a změně úhlu pohledu na danou problematiku, v čemž by nám měla pomoci získaná data.

Naše práce je rozdělena do dvou částí.

V první – teoreticky zaměřené – části se ve třech větších celcích snažíme o přiblížení základní problematiky. V prvním oddíle se věnujeme vývojovým poruchám učení, základním formám, v závěru se zmiňujeme o prognóze a možnostech diagnostiky.

V druhém bloku se zaměřujeme na popis osobnosti dítěte středního školního věku a jeho charakteristické zvláštnosti, a to proto, že právě s dětmi tohoto věku budeme ve výzkumu pracovat. Přibližujeme zde také možnosti diagnostiky, zaměřené na pozici jedince ve skupině. V posledním celku pojednáváme o školní třídě jako o sociální skupině, charakterizu-

jeme její základní znaky. Specifikujeme žáky ve školním prostředí a velkou část textu věnujeme problematice třídních pozic, včetně pozice neúspěšného žáka. V posledních kapitolách se pak věnujeme také vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení.

Druhou – praktickou – část jsme pojali jako kvalitativní studii. V první řadě jsme charakterizovali náš výzkumný záměr a položili si základní výzkumné otázky. Dále jsme se věnovali podrobnějšímu popisu našeho výzkumného i kontrolního vzorku, podmínek, za nichž jsme data získávali, jakož i metod, pomocí nichž jsme tak činili. Cílem následujících kapitol byla deskripce a interpretace získaných dat. Neomezovali jsme se pouze na data vztahující se ke stanoveným výzkumným otázkám, ale snažili jsme se postihnout i dílčí údaje, které jsme během výzkumného šetření měli k dispozici. V závěru se zaměříme na shrnutí výsledků, k nimž jsme dospěli.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÉ (SPECIFICKÉ) PORUCHY UČENÍ

Vývojové, nebo specifické, poruchy učení se v současné době stávají velmi diskutovaným tématem nejen u odborné, ale i u laické veřejnosti. Ještě na počátku tohoto století většina učitelů nerozlišovala žáky se sníženou úrovní rozumových schopností, žáky „líné“ a ve většině případů se už vůbec neuvažovalo o poruchách učení. Výskyt jedinců trpících specifickou poruchou učení je obtížné vyčíslit. V české republice se uvádí přibližně 2 až 4 % jedinců, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát vyšší (srovnání Bartoňová 2004 str. 8). V české republice se problematice vývojových poruch učení věnuje velké množství autorů. Mezi ty nejznámější patří jistě Matějček, Zelinková, Bartoňová, Michalová, Pokorná a další. Ze zahraničních autorů můžeme jmenovat například: Simon, Barkley, Train, Selikowitz, Košč a jiní. Šafrová (Pipeková 1998, str. 99) v publikaci uvádí několik významných jmen, spojených z historií vývojových poruch učení jako například:

S. T. Orton – položil základy neurologického a neuropsychologického zkoumání;

A. Kussmaul – v roce 1877 jako první užil termín „slovní slepota“ pro potíže, kdy pacienti po úrazu mozku ztratili schopnost číst, ačkoliv neměli porušenou řeč ani zrak, při dobré inteligenci; jako další také popsal tzv. „slovní hluchotu“;

P. Morgan, J. Kerr a J. Hinshelwood – v roce 1896 se dopracovali ke skutečnému objevu dyslexií neboli specifických poruch učení;

A. Heverloch – v roce 1904 uveřejnil jako první v naší zemi článek: O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti;

J. Langmeier, O. Kučera – se u nás zabývali od roku 1952 výzkumnou a praktickou péčí, dále **Z. Matějček, Z. Žlab, V. Pokorná, O. Zelinková** a další;

V odborné literatuře není zcela sjednocená a jasně definovaná terminologie specifických poruch učení. Velmi často se můžeme setkat s pojmy, jako jsou vývojová porucha učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy.

Pro porovnání uvádíme jednu z prvních definic specifických poruch učení, která pochází z roku 1916. „První definice specifických poruch učení jsou popisné, vyjadřují tehdy novou zkušenost praxe, na kterou chtějí upozornit. Např.: Ranschburg: Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány“ (Pokorná 1997, str. 62).

Existuje mnoho různých definic specifických či vývojových poruch učení, které se v průběhu let mění. Jednotliví autoři vycházejí z různých teoretických základů daných pro určitou

dobu. Vývojové poruchy učení se u jednotlivých osob vyznačují různými příznaky, a proto je velmi těžké zobecnit tyto příznaky do jedné správné definice.

V roce 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA definici specifických vývojových poruch učení v tomto znění: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (www.dyskalkulie.webgarden.cz).

Definice specifických vývojových poruch učení z roku 1980 od skupiny expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček 1995, str. 24). Obecně však lze dle školského zákona říci, že osoby se specifickými poruchami učení jsou považovány za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Všechny uvedené definice se shodují v tom, že vývojové poruchy učení souvisejí s dysfunkcí centrálního nervového systému. Mezi uvedenými definicemi jsou nepatrné rozdíly, ale můžeme říci, že všechny vystihují podstatu těchto poruch. Jedinci s vývojovými poruchami učení mohou mít průměrnou, někdy i nadprůměrnou inteligenci. Žáci a studenti s vývojovou poruchou učení netvoří stejnorodou skupinu se stejnými problémy a příznaky. Každý z nich má specifické obtíže převažující v jedné nebo více oblastech (např. psaní, čtení). Specifické vývojové poruchy učení se stávají celoživotním handicapem, který může každý jedinec dle svých schopností a možností určitým způsobem kompenzovat. Vezmeme-li v úvahu, kolik významných osobností trpělo ve svém životě vývojovou poruchou učení, např. Thomas Alva Edison, Albert Einstein, dále i matematici jako Nikolaj Nikolajevič Luzin a David Hilbert, americký státník, přírodovědec a spisovatel Benjamin Franklin a mnoho dalších, tak z toho vyplývá, že specifické poruchy učení nemusí člověka omezit v jeho dalším vývoji a činnosti.

1.1 Vývojové poruchy učení

Škola je jednou z prvních instancí, které vyzkoušejí schopnosti a výkonnost dítěte. V životě dětí představuje na jedné straně nezbytnou etapu vývoje a významnou příležitost k rozvíjení schopností, utváření dovedností i formování osobnosti a sociálních vztahů, na druhé straně však i faktickou zátěž. Tato zátěž u dětí, které nemají všechny předpoklady ke zvládnutí školních požadavků, může přesáhnout míru toho, co je při konfrontaci výzvou ke zdolání a podnětem pozitivního růstu. „Účinná pomoc těmto dětem znamená nejen rozumět jejich potřebám daným věkem a celkovou vývojovou úrovní, ale i jejich potřebám zvláštním, speciálním, které plynou z jejich oslabení“ (Říčan, Krejčířová 2006 str. 162). Koncept poruch učení vznikl právě ze snahy pomoci těmto dětem. Termín poruchy učení byl do odborné literatury uveden Samuelem Kirkem (1963). Vývojové poruchy učení byly zpočátku vymezovány spíše negativně, zdůrazněním toho, co do nich nepatří, a zdůrazněním nepoměru mezi výkony v různých oblastech. „Za děti s poruchami učení se považovaly ty děti, které nejsou intelektově, smyslově, tělesně na dané úrovni věku a, které zároveň vykazují nápadný nepoměr mezi intelektovými možnostmi a výukovými dovednostmi. K rozlišení těchto poruch od poruch na podkladě mentální retardace, sensorického postižení a jiných se užívá termínu specifické poruchy učení“ (Říčan, Krejčířová 2006 str. 162).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupiny Poruchy psychického vývoje (F 80 - F 89):

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81.0 Specifická porucha čtení
 - F 81.1 Specifická porucha psaní
 - F 81.2 Specifická porucha počítání
 - F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování 1992, str. 203). S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska. Problematika vývojových poruch učení zasahuje do mnoha vědních oborů, terminologie je nejednotná jak

v domácí, tak v zahraniční literatuře. Z novějších definic (r. 1993) považoval profesor Matějček (r. 1995) za významnou definici expertů z USA z roku 1980:

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

Jde tedy o označení pro heterogenní skupinu poruch, která v konkrétním případě vyžaduje vždy další specifikaci. Vymezení nevychází z etiologie, ale míří k oblastem výukových dovedností, jejichž náležité osvojování je narušeno v důsledku oslabení specifických funkcí, jichž je k tomu zapotřebí. Specifické vývojové poruchy jsou tedy projevem či důsledkem určitých dysfunkcí centrální nervové soustavy (CNS), přičemž všechny dysfunkce CNS nemusí nutně znamenat poruchy učení (Říčan, Krejčířová 2006 str. 162).

Na základě obecné definice specifických poruch učení můžeme definovat jednotlivé vývojové poruchy učení:

Dyslexie (tento termín v dnešní nejednotné terminologii často označuje poruchy čtení i psaní, či dokonce vývojové poruchy učení jako celek) je specifická vývojová porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Jde o nejčastější vývojovou poruchu učení, proto je jí v tomto textu oproti ostatním specifickým vývojovým poruchám učení věnována větší pozornost také s ohledem na možnosti rané diagnostiky a následné prevence v předškolním věku dítěte. Současnou definici (2003) publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* (Bartoňová 2007 str. 13): „Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizovaná obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“

Obraz poruchy je u každého dítěte jedinečný, porucha může postihnout rychlost a správnost čtení a také porozumění čtenému textu. Dílčí oslabení i zachovalé schopnosti se prolínají nejrozmanitějším způsobem. Podle převažující problematiky lze vydělit následující typy:

- dyslexie na podkladě percepčních deficitů (a to oslabení v oblasti sluchové percepce a převaha těžkostí v oblasti percepce zrakové)
- dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické
- dyslexie na podkladě obtíží v integraci jednotlivých (výše zmíněných) funkcí
- dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů (dyslexie u hyperaktivního dítěte a dyslexie u hypoaktivního dítěte)
- dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu (typ s převahou verbální složky s obtížemi v rámci složky názorové a typ s převahou prakticko-názorové složky s obtížemi ve složce slovně-pojmové)
- dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér (typ s převahou levé hemisféry na počátku čtenářského výcviku a typ s dlouho přetrvávající převahou pravé hemisféry) (Říčan, Krejčířová 2006 str. 170-173). Analogicky k definici dyslexie jsou vymezovány i další vývojové poruchy učení.

Dysgrafie je vývojová porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.

Dysortografie je vývojová porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě.

Dyskalkulie je vývojová porucha matematických schopností, týká se zvládnutí základních početních výkonů, úzce souvisí s dyslexií a dysgrafií. Podle charakteru potíží se člení na několik typů, tak jak uvádí Bartoňová (2007 str. 11):

- praktognostická (narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly)
- verbální (problémy při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů)
- lexická (neschopnost číst číslice, čísla, operační symboly)
- grafická (neschopnost psát matematické znaky)
- operační (porucha schopnosti provádět matematické operace)
- ideognostická (porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi)

Dyspinxie je vývojová porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby, tvrdým a neobratným zacházením s tužkou, neschopností převést prostorovou představu na dvojrozměrný papír, potížemi s perspektivou.

Dysmúzie je vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, zapamatování melodie, neschopností rozlišovat a reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not souvisí s problémy dyslektickými, popř. dysgrafickými.

Dyspraxie je vývojová porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony jak ve škole, tak při běžných denních činnostech. Projevuje se pomalostí, nešikovností a neupraveností dětí, jejich výrobky bývají nevzhledné, často se u dětí vytváří nechuť k motorickým činnostem, jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči (Bartoňová 2004 str. 12).

1.2 Prognóza vývojových poruch učení

Prognóza vývojových poruch učení závisí na mnoha faktorech, další vývoj takových dětí může být velice rozdílný. Matějček (1972) proto upozorňuje, že není dobré vzbuzovat v rodičích ani v dítěti samotném nereálné naděje ani, pokud jde o dobu nápravy, ani pokud se jedná o konečný výsledek. Na druhou stranu však nedoporučuje ponechávat rodiče i děti v úplné nejistotě, která by mohla vést ke ztrátě odhodlání při vzájemné spolupráci.

Jak se zmiňuje Vágnerová (2005), v průběhu základní školy většinou dojde k určité úpravě potíží. Případné zlepšení se odvíjí od dostupnosti i přiměřenosti nápravné péče, od motivace, trpělivosti a vytrvalosti dítěte i jeho rodičů. V některých případech dochází k viditelnému zlepšení až v období adolescence. Může se jednat o stav vyrovnání s danými problémy, změnu postoje, někdy dochází dokonce k akceleraci v rozvoji určitých schopností. Pravděpodobnost, že dospívající svá omezení překoná, závisí opět na mnoha faktorech. Důležitou roli zde hrají psychická stabilita a celková odolnost vůči zátěži, dobré sociální kompetence i podpora ze strany vrstevníků (včetně dobré pozice mezi nimi) a rodinného prostředí. Podstatné je také porozumění ze strany pedagogů a odborná pomoc při nápravě.

1.3 Diagnostika vývojových poruch učení

Určení diagnózy vývojových poruch učení je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu i reedukace. Cílem je stanovit úroveň vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších činitelů, které se podílejí na úspěšnosti

dítěte. Vyšetření poskytované specializovaným pracovištěm se liší od toho, jež je uskutečňováno ve školní třídě. Pokorná (2001) se domnívá, že jsou to právě učitelé, kteří jsou primárně oprávněni vyjadřovat se ke školnímu neúspěchu svých žáků. Četnost dětí trpících poruchami učení a pravděpodobnost, že se učitel s takovým dítětem během své praxe nejednou setká, jsou dostatečnými důvody, proč by se měli s tímto jevem seznamovat a proč by měli znát způsoby diagnostiky i nápravy těchto poruch. Vyšetření v rámci školní třídy s sebou nese několik pozitiv. Sledování dítěte je dlouhodobé, pedagog má možnost porovnávat jeho výkony s výsledky žáků téže třídy nebo s požadavky učebních osnov. Nevýhodou je možnost ovlivnění procesu poznávání jedince školní i třídní atmosférou, osobností žáka i kolektivem, který jej obklopuje, a v neposlední řadě nedostatečnými zkušenostmi a individuálními vlastnostmi pedagoga. V běžné třídě také často není v silách učitele provést podrobné vyšetření dítěte, které se mu může jevit jako „zvláštní“. Některé pedagogicko-psychologické poradny dnes proto školám a pedagogům pro zjednodušení práce nabízí záznamové archy, do nichž lze určité projevy poruch učení vyskytující se u konkrétního dítěte zaznamenávat. Specializovaná pracoviště nabízí prostředí, kde lze po navázání kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě bude schopno podat optimální výkon. Standardizované testy zde užívané umožní porovnat výsledky žáka s populací dané věkové úrovně. Pomineme-li závažnost navázání dobrého kontaktu s dítětem i s tím, kdo jej doprovází, sejmutí osobní a rodinné anamnézy, a budeme-li se soustředit především na speciální část diagnostiky vývojové poruchy učení, pak je třeba rozlišit její průběh na několik dílčích součástí:

- vyšetření kognitivních funkcí (př. Wechslerovy inteligenční testy, PDW, Kaufmanův ABC, test Terman-Merillové ve IV. revizi, SON-R atd.),

- vyšetření osobnosti (z dotazníků např. B-JEPI, příp. JEPI; CMAS, STAIC, DEP 36 nebo SPAS; z projektivních technik např. různé typy kresebných testů, Test nedokončených vět, ROR, TAT, Scénotest a další),

- zjištění úrovně percepčních funkcí:

- sluchová percepce (Zkouška sluchové diferenciacce, Zkouška sluchové analýzy a syntézy, Žlabovy zkoušky rytmu atd.)
- zraková percepce (Reverzní test Edfeldtův, Rekogniční test reverzní tendence, Test diskriminace tvarů, Vývojový test zrakového vnímání atd.)
- sekvenční percepce (Bender-Gestalt test, Rey-Osteriethova komplexní figura)

- vizuomotorická koordinace (Rey-Osteriethova komplexní figura, subtesty komplexních testových baterií pro vyšetření intelektu),

- vyšetření vizuální pozornosti (např. Číselný čtverec, Žlabova zkouška orientace v prostoru, Vývojový test zrakového vnímání, Test koncentrace pozornosti ad.),
- vyšetření paměti (např. Retenční test Bentonův, Rey-Osteriethova komplexní figura, subtesty testových baterií pro vyšetření intelektu atd.),
- vyšetření řeči,
- vyšetření laterality,
- specifické zkoušky pro jednotlivé poruchy učení:
 - dyslexie (Zkouška čtení, G-zkouška, Čtecí diskriminační test, Zkouška čtení s porozuměním, Test rizika poruch čtení a psaní)
 - dysgrafie (opis a přepis textu, diktáty, kresebné zkoušky)
 - dyskalkulie (kresebné zkoušky, Test obkreslování, Kalkulie I. - IV., Barevná kalkulie, číselné řady, číselný trojúhelník, Rey-Osteriethova komplexní figura).

Testových metod je v dnešní době už mnoho a je z čeho vybírat. Bohužel i tak ne vždy je výsledek stoprocentní. Vždy bude záležet na přístupu daných lidí, kteří tyto vyšetření provádějí.

1.4 Deficity dílčích funkcí

U dítěte předškolního věku nemůžeme říci, že trpí některou ze specifických vývojových poruch učení, protože nebyly splněny předpoklady pro úspěšný nácvik trivie. Dítě nedosáhlo věku, který je v našich podmínkách považován za optimální pro zahájení výuky a nebylo vyučováno odpovídající metodou (Zelinková 2003 str. 75). V současné době však můžeme již u předškolních dětí zaznamenat některé projevy, které by v pozdější době mohly předznamenat rizikové faktory z hlediska vývojových poruch učení, v tomto případě tedy nehovoříme o poruše, ale pouze o deficitu některé z dílčích funkcí, nutných k osvojení základů čtení, psaní a matematických dovedností (Bartoňová 2004 str. 67). Dílčí funkce jsou základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a přiměřeného chování (Sindelarová 2007 str. 8). Deficity těchto funkcí se mohou projevit v oblasti paměti, v oblasti zrakové a sluchové analýzy a syntézy, v oblasti prostorové orientace, intermodalitě, v řeči, v nedostatečné koncentraci pozornosti a v motorické koordinaci. Vše přehledně a do detailů popisuje Bartoňová (2004 str. 67 až 69).

Zrakové vnímání u všech dětí již v předškolním věku dosahuje úrovně pro nácvik čtení. Poruchy vývoje této funkce mohou být jednou z příčin obtíží při jeho nácviku. Zrakové vni-

mání nelze rozvíjet jako izolovanou funkci, zapojuje se řeč (při verbalizaci činností), motorika, paměť, myšlení, minulá zkušenost. Zrakové vnímání se rozděluje do následujících oblastí, které spolu úzce souvisejí a vzájemně se prostupují: rozlišování barev, zraková diferenciace, zraková analýza a syntéza, zraková paměť (krátkodobá, dlouhodobá), rozlišování figury a pozadí, zaměření pozornosti, rozlišování inverzních figur oční pohyby a postřehování.

Sluchové vnímání je složitá funkce, jejíž vývoj probíhá již od pátého měsíce intrauterinního vývoje (Matějček 1986 str. 94). Vzhledem k převážně fonetickému pravopisu českého jazyka se poruchy sluchového vnímání také negativně odrážejí ve výuce čtení a psaní. Jednotlivé oblasti sluchového vnímání jsou: sluchová paměť (krátkodobá, dlouhodobá), sluchová diferenciace, sluchová analýza a syntéza.

Funkce intermodálního kódování je schopnost spojit obraz viděný se slyšeným slovem, která je nutná k tomu, abychom se naučili znát písmena – spojili si tvar se zvukem hlásky, přičemž musí dojít až k automatizaci. Tato činnost je pro dítě většinou velmi obtížná. Je-li deficit v této dílčí funkci, děti mají opět obtíže ve čtení a psaní, zaměňují písmena, unikají jim souvislosti, nejsou schopny vnímat důsledky svého chování.

Paměť vedle již zmíněné krátkodobé a dlouhodobé zrakové a sluchové paměti je neméně důležitý také rozvoj krátkodobé a dlouhodobé paměti intermodální.

Funkce seriality je schopnost správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak, jak následují po sobě a tak plánovat a koordinovat své chování. Na této schopnosti je vybudována *schopnost anticipace*. Tato funkce značí, že se pohybujeme v určitém čase, situace, které nás obklopují, mají určitou souvislost a posloupnost. Ve školní práci se uplatňuje všude tam, kde probíhá řazení (písmen, číslic, řazení činností během dne). Zasahuje do sociálního chování, pomáhá dětem orientovat se ve světě, umět si zorganizovat svou činnost, vědět, co bude následovat, pracovat v krocích, systematicky.

Vnímání schématu těla a prostorová orientace je předstupněm pravolevé orientace. Schopnost orientovat se na vlastním těle a v prostoru, vnímat prostorové vztahy mezi předměty a jevy, souvisí s psychomotorickým vývojem dítěte. S touto funkcí úzce souvisí rozvoj hrubé a jemné motoriky. Děti s deficitem této funkce se jeví jako nešikovné, neumějí se obléknout, jsou neobratné v tělesné výchově. Jestliže tento deficit přerůstá v pozdějším věku v poruchu, mluvíme o dyspraxii. Orientace v prostoru se rozvíjí tím, jak se dítě učí chodit, postupně odhadovat vzdálenost, rychlost apod. Děti s tímto deficitem nedokáží odhadnout, kolik slov musí napsat na řádek, velikost písma, výrazné obtíže se pak projeví v matematice.

2 OSOBNOST DÍTĚTE V OBDOBÍ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vágnerová (2000) rozděluje školní věk na tři dílčí stadia – rané, střední a starší. V našem výzkumném souboru pracujeme se žáky středního školního věku, proto se v krátkosti věnujeme charakteristice tohoto vývojového období.

Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12 let. Odpovídá přibližně 3. až 5. třídě základní školy a zahrnuje přechod dítěte z 1. stupně základní školy na 2. stupeň. Zároveň se jedná o vývojovou etapu, v níž dochází k mnoha sociálně i biologicky podmíněným změnám ohlašujícím počátky dospívání. Matějček (Vágnerová, 2001) hovoří o fázi středního školního věku jako o období vyrovnané konsolidace. Dítě je obrácené navenek, s optimistickým postojem vůči životu. Langmeier a Krejčířová (1998) označují toto období jako věk střízlivého realismu. Na rozdíl od mladších dětí, kteří jsou ve svém chápání světa ještě do značné míry závislé na vlastních přáních a fantaziích, jsou školáci plně orientováni na to, co je a jak to je, chtějí pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Psychosociální teorie vývoje Erika Eriksona charakterizuje tuto fázi jako konflikt mezi snahou, pílí jedince a pocity méněcennosti. Dítě má potřebu potvrdit si vlastní kvality výkonem, který by byl sociálně pozitivně hodnocen. Úspěšné zvládnutí tohoto konfliktu má podobu nově získané kompetence – zdatnosti v intelektuálních, tělesných i společenských dovednostech mezi vrstevníky v různých rolích (spolužák, kamarád, člen oddílu atd.). Nevyřešení krize, například vlivem negativních minulých zkušeností, nevhodnou rodinnou výchovou nebo nedostačujícími schopnostmi, vede k rozvoji pocitů úzkosti, neschopnosti a vlastní bezcennosti.

Z pohledu Sigmunda Freuda se žák nachází v období latence, kdy dochází k zastavení a ústupu v sexuálním vývoji, kdy dřívější zážitky „padnou za oběť infantilní amnézie, která nám zakrývá naše nejranější dětství a činí nás vůči němu cizinci“ (cit. podle Drapela, 2003). Jedinec se připravuje na vývojově dynamičtější etapu dospívání. Libido je odváděno do školní práce, do skupinových aktivit. Osobnostní i emocionální vývoj se zklidňují a dávají tak prostor pro výraznější změny v oblasti kognice.

Vývojem kognitivních procesů se zabýval Jean Piaget, jenž fázi středního školního věku připisuje stadiu konkrétních logických operací. Pro konkrétní logické myšlení jsou podle Vágnerové (2000) typické schopnosti respektovat základní zákony logiky i vnější realitu. Myšlení této roviny vždy operuje se skutečností, popřípadě s představami či symboly, majícími jednoznačný, konkrétní obsah. Významným obratem v myšlení je posun od egocentrismu k tendencím decentralizovaným, které dítěti umožní vidět svět očima jiného člověka.

Tato změna se promítne i do způsobu uvažování o jiných lidech. Dítě již chápe, že každý člověk má více rolí, dovede se proto různě chovat a ke svému jednání může mít také různé důvody, motivy.

2.1 Specifika významu školní třídy jako sociální skupiny pro žáka středního školního věku

Zvratů, které počátek školní docházky přináší do psychiky jedince, je mnoho. Školní třída tvoří vedle rodiny dítěte nejvýznamnější část jeho sociálního prostředí. Především se tak děje na počátku školní docházky, kdy se stává modelem širší společnosti, zastupuje ji, ale zároveň si zachovává potřebnou míru intimity, aby usnadňovala přechod z rodiny do rozsáhlejšího sociálního okolí. Řezáč (1998) uvádí například tyto změny, jenž se se vstupem dítěte do školy promítají do jeho dosavadního sociálního postavení:

- formalizace činností a aktivit
- výkon jako určující hledisko při hodnocení
- institucionalizovaná kritéria výkonu
- rozmanitost modelů (vzorů) chování vrstevníků ve stejných či podobných situacích
- rozvrstvení sociálních kontaktů
- strukturace vrstevnických vztahů
- objektivizace vztahu k sobě
- regulace a seberegulace prostřednictvím neosobních kritérií.

2.2 Školní třída jako typ sociální skupiny

Existuje řada různých definic, které se snaží vymezit pojem sociální skupiny. A i když autoři při jejich tvorbě vychází z odlišných hledisek, v podstatě se vždy shodují v několika základních charakteristikách.

Kohoutek (2002) společenskou skupinu charakterizuje jako celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích, a které mají vlastní systém pojmů, hodnot, cílů a norem, regulujících chování jednotlivých členů. Mezi členy se zároveň vytváří relativně stálá hierarchicky uspořádaná struktura, v níž jedinci zaujímají různé pozice a jim odpovídající role.

Při uplatnění různorodých kritérií můžeme určit několik druhů sociálních skupin. Pro ilustraci volíme jejich následující diferenciaci.

Z hlediska velikosti existují skupiny malé, střední a velké. Budeme-li uvažovat v kontextu školní třídy, jednoznačně pak o ní hovoříme jako o skupině malé. Jejím hlavním znakem není jen omezený počet členů (žáků), ale především jsou to intenzivní interpersonální vztahy a vzájemná znalost jednotlivých členů mezi sebou, relativně stabilní skupinová struktura, respektování norem skupinového života a blízké či zcela shodné cíle a hodnoty jednotlivých členů. Podle kritéria míry vlivu skupiny na osobnost jedince a intimity interakcí se nabízí dělení skupin na primární a sekundární. Z tohoto pohledu řadíme školní třídu mezi skupiny primární, definované relativní stálostí, interakcemi „face to face“ (tváří v tvář), vzájemnou identifikací mezi členy a vytvářením skupinové identity – My, a v neposlední řadě zásadním a komplexním působením skupiny na každého jejího člena. Zohledněním způsobu vzniku skupiny, povahy převládajících vztahů a míry autonomie skupiny, dospíváme k rozlišení skupin formálních a neformálních. Neformální skupiny vznikají především na základě vzájemných osobních vztahů, vzájemných osobních výběrů, hlavním spouštěčem zrodu jsou tedy pocity sympatií či antipatií. Tímto pravidlem se však utváření školních tříd neřídí, proto je počítáme mezi skupiny formální. Jejich tvorba je dána zvnějšku, administrativní cestou s předem vymezeným účelem, jednotlivci se tak většinou poznávají, až když je skupina jako celek sestavena (Hayes, 2003; Kulka, 1983; Řezáč, 1998). Pro náš výzkum jsme se tedy přiklonili ke školní třídě, tudíž k sociální skupině primární.

2.3 Struktura sociálních skupin

Pro naše účely je potřebné specifikovat blíže zejména pojmy skupinových pozic, rolí a statusů. Pozice je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina danému jednotlivci určila. Člen skupiny se seznamuje se systémem skupinových pravidel, norem a cílů ve vyjadřování, v oblékání i v dalších oblastech, a postupně jej přijímá za svůj vlastní (Kohoutek, 2002). Sociální pozice vyjadřuje polohu jedince ve vztahu k dalším členům skupiny a to v dimenzích přiřazenosti, nadřazenosti či podřazenosti. Žák tedy zaujímá určité sociální postavení, které dále působí na rozvoj jeho osobnosti a chování, a to jak v oficiální, tak v neoficiální struktuře třídy. V oficiální struktuře je jeho pozice určena tím, jak uspokojuje požadavky a splňuje nároky druhých, zda se chová či nechová jako dobrý žák, zda dodržuje či porušuje daná pravidla. V neoficiální struktuře se jeho pozice odvíjí od toho, jaký vztah k němu mají jeho spolužáci a jaký vztah má vůči nim on sám, zda uspokojuje svým chováním jejich potřeby a zájmy a naopak, zda oni svým chováním poskytují totéž jemu (Řezáč, 1998).

S pojmem sociální pozice velmi úzce souvisí pojem sociální role. Jedná se o soubor specifického a skupinou očekávaného chování, které by jedinec měl v určité pozici projevat. Tato role je určena nejen umístěním člena ve skupině, ale do určité míry závisí i na osobnostních dispozicích a vlastnostech každého jednotlivce (Řezáč, 1998). Německý psycholog R. Schindler (cit. dle Kulka, 1983) definoval pět základních rolí, které se ve skupinách konzistentně vyskytují:

- alfa, tj. vůdce, který skupině imponuje, aktivizuje ji a dodává program i odvalu
- beta, tj. expert se specifickými znalostmi a dovednostmi, které skupina potřebuje a kterých si cení
- gama, tj. převážně pasivní, přizpůsobivý člen skupiny
- omega, tj. člen stojící na okraji skupiny pro svou odlišnost, neschopnost či strach
- P, tj. symbolický představitel nepřátelské skupiny.

Výše uvedené rozlišení je pouze základním výčtem, v literatuře se setkáváme s mnoha dalšími charakteristikami nejrůznějších sociálních rolí, a to například monopolista, trpitel, moralista, miláček, obětní beránek, šašek, provokatér, agresor, časoměřič, kvaziterapeut aj. (Kulka, 1983). Sociální status je znám a popisován i jako takzvaná prestiž. Jedná se o relační vztah, tj. takový, který je vždy vymezován vůči ostatním statusům stejného systému. Zahrnuje v sobě určitou míru moci nebo výsad, může se v něm promítat i původ, vzdělání, majetek jedince, náboženská příslušnost či členství v jiných skupinách (Řezáč, 1998).

Pozice a role, které se ve třídě vytváří, a jejich obsazení jednotlivými žáky se významně odvíjí od struktury a dynamiky třídy jako skupiny, situačních faktorů a zároveň od osobnostního rozvoje, individuálních dispozic a kvalit jednotlivých žáků.

Řezáč (1998) uvádí čtyři kritéria, podle nichž je pozice jedince ve skupině určována především mírou jeho sociální přitažlivosti, mírou prestiže (případně mírou osobní moci), způsobem jeho sebeprosazování při začleňování se do dané skupiny a jeho seberealizací ve skupině a jeho podílem na dosahování skupinových cílů.

Postavení jedince ve skupině můžeme odhadnout na základě jeho přijímání či odmítání ostatními členy (tzv. výběry typu sympatie – antipatie). Bylo výzkumně prokázáno, že pozitivní výběry bývají diferencovanější. U daného člověka je zvlášť posuzována jeho stránka výkonová (u žáků tak například jejich ochota ke spolupráci v rámci vyučování, výsledky v učení atd.) a zvlášť stránka sociálně-emoční (tj. osobnostní atraktivita, smysl pro humor, optimismus, citová vřelost atd.). Oproti tomu negativní výběr je více globálnějšího rázu, ve větší

míře generalizuje. Odmítnutí tak nabývá emotivnějšího charakteru než přijímání. Mnohé výzkumy současně naznačují, že postavení žáka ve třídě je také jedním z činitelů ovlivňujících prospěch daného žáka. Proto můžeme častěji nalézt přímou úměru mezi sociální izolovaností a horšími školními výsledky nebo nejrůznějšími poruchami v učení (Řezáč, 1998).

Základní dimenze žákovy pozice ve třídě, které uvádí Hrabal (2003) jsou tři pozice žáka ve skupině, jejichž prostřednictvím se vytváří základní třídní struktura:

- pozice a systém pozic podle kompetence, zdatnosti, výkonnosti ve škole
- pozice a systém pozic podle vlivu (tj. podílu na řízení interakcí ve skupině)
- pozice podle oblíbenosti, podle stupně citového přijetí ze strany spolužáků.

V této části upozorníme na nejčastěji se vyskytované pozice žáků, jež mohou být ve školních třídách zastoupeny. Při jejich popisu využíváme Hrabalova (2003) pojetí a vycházíme přitom ze tří výše uvedených dimenzí jednotlivých pozic charakterizovaných dle kompetencí, vlivu a oblíbenosti žáků.

Málo úspěšný, nevlivný a neoblíbený žák. Tato kombinace pozic často souvisí s výraznější sociální maladaptací a vývojovým opožděním žáka. Nezřídka se v této pozici objevuje agresivita, která často souvisí se snahou o zvýšení vlastní prestiže ze strany žáka. V tomto úsilí však jedinec využívá takových projevů, které jsou pro danou skupinu nepřijatelné (např. vychloubání se, nepřiměřené „frajerství“), a proto vedou k jeho odmítnutí. Tyto prvky chování mohou být jednak primární přirozeností jedince a mohou již provázet jeho vstup do dané třídy, na druhou stranu však mohou být i následnou reakcí na odmítnutí třídou. Neúspěšný, neoblíbený a nevlivný žák není pro svou třídu hodnotný, chybí mu předpoklady, aby se mohl stát jejím uznávaným členem.

Izolovaný žák. Do této skupiny, označované někdy jako „sociometrický stín“, řadíme jedince, kteří nejsou skupinou nijak výrazně odmítáni či nepřijímáni, avšak nemají v ní zároveň žádný vliv. Jejich kontakt s dalšími členy skupiny je jednostranně omezen. Příčin i forem izolace je mnoho – od pasivně vyjadřované tolerance daného jedince až po jeho úplné vyloučení ze společnosti ostatních. Méně tíživá je nedobrovolná, avšak subjektivně nepřilíš negativně prožívaná izolovanost žáků se sníženou potřebou sociálního kontaktu, u nichž převažuje nad orientací na vztahy orientace na věci. Vážným problémem se stává osamocení nedobrovolná a bolestivá, která bývá důsledkem jedinců více sociálně citlivých a introvertovaných. Výchovně a výukově je izolace nebezpečná zejména tehdy, není-li kompenzována alespoň jedním intenzivním přátelským vztahem. Fontana (2003) dodává, že dítě bez přátel

bývá ohroženo pocity osamělosti, depresí a sebe odmítáním, které mohou přetrvávat po celý život.

Žák ve vedoucí pozici představuje jádro neformální třídní struktury, je vlivný a spolužáky oblíbený. Zastává takové hodnoty a cíle, dodržuje takové normy, které jsou skupinou vysoce ceněny. Získané místo je závislé jak na jeho osobnostních charakteristikách, tak i na celé skupině. Školní výkonnost a kompetence se v této pozici příliš neodráží. Běžně existuje spojení vysoké obliby i vlivu s dobrým, ne však nutně „nejlepším“ prospěchem. Vůdčí postavení vytváří výhodný prostor pro sebeprosazení a růst vlastní nezávislosti. Zároveň je však při svém dlouhodobém a výhradním fungování spojeno s nebezpečím nadměrného růstu sebevědomí a vznikem příliš pozitivního a jednostranně zaměřeného sebehodnocení.

Vlivný avšak méně oblíbený žák patří k těm skupinovým členům, na nichž více než na ostatních závisí stav i vývoj celku, stejně tak i v něm probíhající interpersonální kontakty. Avšak vyskytuje-li se výrazná diference mezi vlivem a oblibou, pak se s velkou pravděpodobností jedná o nezdravý sociální vývoj takového žáka a jeho problematické působení ve skupině. Bývá známkou autokratického vedení, bezohledného prosazování určitých cílů, hodnot nebo norem. Členové skupiny je mnohdy pod nátlakem, s uplatněním různých sankcí a trestů či fyzického násilí, přijímají, ale často jen formálně, navenek, bez vnitřní interiorizace. Ne zřídka bývají reakcí vůči takovému vyžadovanému chování projevy odporu a vzdoru s vysokou frekvencí konfliktů.

Méně vlivný avšak oblíbený žák. Obecné přijetí a kladné citové hodnocení tohoto žáka je často dáno jeho pozitivním emocionálním nastavením, radostností a veselostí, kterými dokáže „nakazit“ své okolí. Jedinec se svým vnitřním naladěním identifikuje se spolužáky, umí s nimi spolupracovat, projevuje se empaticky, prosociálně a altruisticky, a zvládá naplňovat potřeby své i druhých. Ačkoli se tito žáci podílí na organizaci třídy nebo tvorbě společných hodnot či norem jen velmi málo, ovlivňují výrazně především interpersonální kontakty, udržují pozitivní atmosféru a podporují emocionální soudržnost a kohezi celé skupiny.

Žák v nevýrazné pozici. Tato kategorie patří mezi nejpočetnější, a to především díky značné neurčitosti informací, které nám poskytuje a které lze charakterizovat termíny „průměrný žák“, „spolužák“ atd. Můžeme sice předpokládat, že vývoj těchto jedinců není po osobnostní, sociální, výchovné ani vzdělávací stránce bezprostředně ohrožen, na druhou stranu od nich vzhledem k jejich různorodosti lze do budoucna očekávat cokoli.

3 SPECIFIKA ŽÁKA S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Na děti vstupující do základního vzdělávání jsou často kladeny velmi vysoké požadavky. Děti, u kterých se později projeví specifické vývojové poruchy učení, nebývají v předškolním věku nijak odlišné od ostatních dětí. Děti se do školy těší a jsou plny očekávání. Při prvních projevech nezdaru zažívají pocit neúspěchu nejen děti, ale často i rodiče. Dítě začíná být traumatizováno, že nenaplnilo očekávání rodičů i přes neskutečné snahy vše zvládnout. To vše působí na vývoj jeho osobnosti. Šafrová (Pipeková, 1998) ve své publikaci uvádí, že děti se specifickými vývojovými poruchami učení mají omezený slovník, nerozumí řadě výrazů, obtížně se vyjadřují, chybí jim cit pro jazyk, obtížně chápou strukturu mateřského jazyka, jeho gramatická pravidla.

„Dítě, které je chronicky frustrováno svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, se dostává do stavu nesnesitelného napětí. Trvá-li delší dobu, vyvolává toto napětí zákonitě různé neurotické příznaky (nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, apod.)“ (Pokorná 1997, str. 21).

„Zvláštnosti v chování (popř. poruchy chování), které vznikají jako následek poruch učení, jsou nejčastěji podmíněny pocitem méněcennosti, snahou zakrýt obtíže, upozornit na sebe (vykřikování, nevhodné slovní projevy). Ovlivňují celou osobnost dítěte a následně se promítají i do způsobu života v rodině“ (Zelinková 2003, str. 46).

Blažková (Kucharská 2000) uvádí sekundární jevy doprovázející specifické vývojové poruchy učení, jako jsou poruchy chování, nedobré sociální postavení žáka ve třídě, osamělost, úzkost a jiné. U většiny jedinců s vývojovými poruchami učení je tato porucha vyřešena či kompenzována na začátku dospělosti. U některých jedinců však projevy poruchy přetrvávají po celý život. Porucha se odráží nejen při vzdělávání, ale často ovlivňuje i kvalitu života jedince a má vliv na prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje (srov. Pipeková 1998).

Postoj dítěte s vývojovou poruchou učení k sobě samému je významně ovlivňován postojem jeho okolí. Často si myslí, že mají více smůly než ostatní. Neočekávají od svého okolí podporu a povzbuzení při neúspěchu, ale už dopředu se obávají trestů a výčitek. Tyto děti se často uzavírají do sebe a občas se může vyskytnout i deprese.

Vývojové poruchy učení tedy značně ovlivňují vztahy v rodině, vztah dítěte ke škole a k učení, ke spolužákům, kteří jsou úspěšnější a mohou se danému žákovi posmívat, i k širšímu okolí. U těchto dětí se může objevit sociální nezralost a jejím následkem mohou být

poruchy chování. Mají problémy se sociální komunikací a učním, kdy nejsou schopni poučít se ze svých chyb. Děti vědí, že i přes veškerou snahu jsou neúspěšné a čekají, až jim někdo pomůže. Okolí je bohužel často vnímá jako líné a málo snaživé. Tím trpí sebevědomí žáka a mění se jeho vztah ke škole.

„Potíže dětí trpících specifickými poruchami učení se neomezují pouze na školní dovednosti, promítají se do celého sociálního systému, v němž žije. Tento školní neúspěch může mít negativní vliv na žáka, jeho vztah k sobě samému, k ostatním lidem a ke škole jako takové. Je třeba u každého žáka pečlivě zvolit vhodná opatření, která mu pomohou zmírnit či odstranit potíže a podpoří jeho další osobnostní růst“ (Bartoňová 2004, str. 45).

Projevy vývojové poruchy učení mohou tedy ovlivňovat kvalitu života jedince i v dospělosti. Vždy záleží na osobnosti daného jedince, na prostředí, ve kterém se pohybuje a ve kterém žije. Často tito jedinci nejsou schopni překonávat stres a vypětí. Dospělí jedinci trpící vývojovou poruchou učení mají jednu výhodu, a to tu, že činností, které jim činí problém, se mohou vyhnout. Tím u nich nedochází ke zklamání a frustraci. Velmi často mají tyto osoby narušené sebevědomí a sebehodnocení.

4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ

Vzdělávání žáků s VPU vyžaduje od učitelů poněkud rozdílný přístup a především zohledňování jejich poruchy. Tito jedinci se velmi snaží, ale jejich snaha se často mívá účinkem. Žákům s VPU musí být věnována zvláštní péče týkající se zejména zohlednění jejich poruchy při zkoušení, při hodnocení a v dalších situacích během výuky. Žáci s VPU mohou být vzděláváni v běžné základní škole, a to buď bez dalších opatření, nebo prostřednictvím individuální integrace. Pokud je porucha těžká, pak je zde možnost vzdělávání v třídách pro žáky s VPU či speciálních školách.

„Cílem současného školství v České republice je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které by poskytovalo všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.“ (Bartoňová, 2004, str. 7).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných je zakotveno zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů zákona č. 178/2016 Sb., a to zejména v § 16. Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde jsou žáci se specifickými vývojovými poruchami učení řazeni do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bartoňová (2007) ve své publikaci uvádí stručný exkurz do historie vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Počátky systematické péče o jedince se specifickými vývojovými poruchami učení rozvíjel psycholog Langmeier, který se zabýval nápravou prvních případů dyslexie v Psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě v roce 1952. Od 60. let vznikají v naší republice první specializované „dyslektické“ třídy. První z nich vznikla v roce 1962 v Brně. Postupně se zvyšoval zájem učitelů o vzdělávání v problematice specifických vývojových poruch učení. Postupně začaly do školské legislativy pronikat metodické pokyny k hodnocení a klasifikaci těchto žáků. Klíčovou roli sehrála osobnost dětského psychologa, profesora Zdeňka Matějčka.

„Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Obsahem se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Reedukační péče je zajišťo-

vána kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky. To vše musí být podpořeno týmovou spoluprací rodina - škola - poradenské instituce“ (Bartoňová 2004, str. 89).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotveno v právních předpisech:

- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějšího zákona č. 178/2016 Sb., ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb., vyhláška ze dne 30. května 2014, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.
- Vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, která se mění vyhláškou č. 243/2017 Sb., ze dne 28. července 2017.

Bartoňová (2007) uvádí osm forem vzdělávání a poskytování reedukační péče:

1. Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy – u mírnějších projevů poruchy.
2. Individuální péče prováděná učitelem, který je absolventem speciálního kurzu - péči zajišťuje i speciální pedagog či školní psycholog. Reedukace probíhá formou dyslektických kroužků, kabinetů dyslektiků. Reedukační péči konzultuje s poradenským zařízením.
3. Skupiny individuální péče při základních školách - dítě v průběhu dne dochází do speciální třídy (většinou na hodiny českého jazyka či matematiky) a po vyučovací hodině se vrací do kmenové třídy. Reedukační péči a postupy zajišťuje speciální pedagog.
4. „Cestující učitel“ - většinou pracovník pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Dochází do školy a provádí během výuky, před ní i po ní reedukační péči.

5. Třídy pro děti s poruchami učení a chování - snížený počet žáků, výuku realizuje speciální pedagog.
6. Základní školy pro děti s poruchami učení - o dítě se stará tým odborníků. V této škole je zajištěna individuální i speciální péče v průběhu celého vyučovacího procesu. Celkově se však upřednostňuje forma individuální integrace dítěte do běžné třídy.
7. Třídy při dětských psychiatrických léčebnách - jsou zde vzdělávány děti s těžkým stupněm postižení, probíhá tu i reedukační péče a často jde o kombinované postižení. V dnešní době je tato péče užívána minimálně.
8. Individuální a skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně-pedagogickém centru. Péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin či individuálně vedené reedukace. Do péče jsou vtaženi i rodiče.

U mnoha rodičů a často i pedagogů vede nedostatečná znalost problematiky vývojových poruch učení k nesprávným soudům a často i nesprávným pedagogickým závěrům. Přístup k těmto žákům může mít podobu dvou extrémů, z nichž ani jeden není pro žáka perspektivní. Prvním přístupem je nepřiměřené „ochraňování a hájení“. V tomto případě jsou rodiče i učitelé připraveni tolerovat všechny chyby a nedostatky, žáka nenapomínají a nedávají mu horší známky. Výsledkem je žák, který není schopen reálné sebereflexe. V druhém případě jde o opačný přístup. Žáci jsou ve škole vystavováni neustálému stresu, narůstá u nich pocit vlastní neschopnosti a fixuje se u nich představa, že jsou hloupí a neschopní. Ve škole by měl učitel k žákovi přistupovat jako k plnohodnotné osobnosti a volit individuální přístup, kterým by mu napomáhal zvládat požadavky školy a zamezil by rozvoji negativních pocitů žáka ke škole a k sobě samému. Při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň se objevují nové problémy spojené s nárůstem velkého množství naukových problémů. Žáci musí věnovat více času domácí přípravě. Další nevýhodou je střídání více učitelů při výuce, protože se mezi žáky a učiteli nestačí vytvořit takový vztah, jako mezi učitelem na prvním stupni. Proto je velmi důležité, aby měli učitelé dostatečné vzdělání v problematice specifických vývojových poruch učení a aby byli ochotní mezi sebou spolupracovat, na což se v praxi často zapomíná a není čas. Na druhém stupni základní školy se často rozvíjí tzv. sekundární problematika. Jde o rozvoj obtíží, které neplynou z poruchy, ale úzce s ní souvisí. Do této problematiky spadají zejména výukové obtíže, nedostatky ve výuce. Sekundární problematika se projevuje nejen v oblasti výuky, ale také jejich situaci komplikuje jejich psychické prožívání pro ně emocionálně náročné situace. Tyto děti mívají zvýšený sklon k úzkostnému pro-

žívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení. Děti na druhém stupni tuto zátěž prožívají dlouhodobě a to má na formování psychiky nezanedbatelný vliv. U těchto dětí se může objevit i neurotické reagování projevující se zvýšenou efektivitou, neklidem, nesoustředěností i psychosomatickými obtížemi. Často se objevuje i reaktivní chování ve formě útěků z vyučování, rodiny, ale i útěků do nemoci, útěky od reality. Neúspěšné děti se uchylují k poutání pozornosti nevhodnými způsoby. Od negativistických reakcí může žák dojít až k agresivním reakcím (srov. Jucovičová 2007). Občas se stane, že žáci přicházejí na druhý stupeň základní školy, a ještě nebyli diagnostikováni. Často je to z důvodů, že porucha nebyla příliš silná a dosud se neprojevila nebo dítě kompenzovalo své obtíže pomocí vlastních kompenzačních mechanismů a svých inteligenčních schopností. K diagnostice tak často dochází ve chvíli, kdy jedinec není schopen díky své dysfunkci překonat nějakou životní, studijní či pracovní překážku.

Jucovičová (2007) ve své publikaci uvádí cíle práce s dětmi se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ, a to navázat na reedukační činnosti – pokud probíhala, případně s ní začít. Dále vytvořit ucelený systém základních znalostí, které je žák schopen pojmout a v rámci poruchy zvládnout, aby byl připraven a schopen zvládnout nároky třetího stupně školství. Využívání vhodných metod práce. Vytvořit ucelený systém výchovného poradenství pro děti a jejich rodiče. Zaměřit se na nácvik používání kompenzačních mechanismů a pomůcek nutných pro další studium, práci či život a v neposlední řadě pak vytvořit podmínky k psychickému zklidnění a vyrovnání

Zásady práce se žákem s vývojovou poruchou učení

Žáci s vývojovými poruchami učení patří k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. K tomu je potřeba přihlédnout při vzdělávání těchto žáků a co nejvíce jim pomoci k úspěchu pomocí vhodně volených metod a forem práce. Skupina žáků s poruchami učení je různorodou skupinou, a proto hledáme vhodné způsoby práce pro každého žáka jmenovitě. Co se nám osvědčilo u jednoho žáka, se nám nemusí osvědčit u jiného. Abychom mohli stanovit konkrétní a strukturovaný obsah individuální práce, musíme nejprve odhalit mechanismy, které vedly ke vzniku poruchy.

Šafrová (v Pipeková 1998) uvádí důležitá pravidla práce učitelů se žáky a studenty se specifickými poruchami učení: individuální přístup, chválit za snahu, umožnit jim zážitek úspěchu, nechat je vyniknout, náprava a podpora prolínající vyučováním, optimální množství pomůcek, respektování osobního tempa žáka; hodnotit to, co žák vypracuje, preferovat ústní

projev před písemným, dbát na odstranění poruch řeči, využívat názoru, zařazovat zábavné formy práce. Při výuce žáků s poruchami učení používáme speciální metody práce a využíváme mnoha podpůrných opatření. Tyto opatření jsou dle Bartoňové (2006): posadit dítě před sebe, samotné nebo vedle klidného dítěte, vysvětlovat novou látku krátkými větami a jednoduchými slovy, ujišťovat se, že žák vše správně pochopil, vštěpovat posloupnost, domluvit se na úkolech – na známkování, na počtech možných chyb apod., vyhnout se únavě a rychlému rytmu, nechat dítě odpovídat na otázky v pořadí, které si zvolí, vyhnout se učení těžké látky po namáhavé aktivitě, pomoci mu v počátku plnění svého úkolu, být trpělivý, nechat dítě objevovat své schopnosti, pedagog by si měl rozvíjet poznatky o poruchách učení, vytvořit si „kufřík pomůcek“ -vizuálních a fonologických. Při práci s dětmi s vývojovými poruchami učení je nutné akceptovat úroveň jejich vyspělosti, na níž se ve svém vývoji schopností právě nacházejí. Musíme přesně znát rozložení schopností dítěte, tedy v čem je dobrý až nadprůměrný a v čem jsou naopak jeho schopnosti sníženy a narušeny. Pro práci žáků musíme vytvářet příznivou pracovní atmosféru.

Jedním z důležitých pravidel je seznámení rodičů, učitelů a žáka s rozdílným způsobem vyučování i hodnocení tohoto žáka. Tyto věci by měl akceptovat každý, kdo daného žáka vyučuje. Nutná je i akceptace ze strany spolužáků, aby pochopili, že tento způsob není pro ně samotné nespravedlivý. V opačném případě se mohou vyvinout negativní vztahy k postiženému spolužákovi. Učitelé by neměli žáka s poruchou učení vystavovat takovým činnostem, ve kterých kvůli své poruše nemůže podávat optimální výkon. Pro tyto děti bychom měli volit úkoly, ve kterých mohou podávat lepší výkon. U poruch učení se jedná zejména o preferování ústní formy zkoušení, využívání doplňovacích cvičení nebo formy testů s volbou správné odpovědi.

Osobnost učitele

„Jedinci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení potřebují od svých učitelů a rodičů podporu a povzbuzení.“ (Bartoňová v Pipeková 1998, str. 160).

Důležitým činitelem podílejícím se na úspěšnosti dětí například v matematice je učitel matematiky samotný. Jeho odborná erudice, dobré morální a charakterové vlastnosti a vztah k dětem jsou, dle Blažkové (Kucharská 2000), předpokladem jeho úspěšné práce. U dětí s vývojovými poruchami učení v matematice je nutná náročnější příprava učitele na promyšlení postupů výkladu látky a systému upevňování učiva. Předpokladů učitelovy úspěšné

práce je mnoho, a tak vyjmenujeme aspoň ty nejzákladnější. Vysoký stupeň odborné připravenosti – vysvětlit nejjednodušším, nevšedním a vynalézavým způsobem potřebné pojmy a vztahy. Schopnost racionálně vyžít matematického jazyka – myšlenkové představy správně jazykově formulovat, respektovat přesnost matematického vyjadřování s ohledem na věkové zvláštnosti žáků. Nedopouštět se špatných didaktických zjednodušování, rozlišovat podstatné a méně podstatné učivo. V matematice využívat metod práce jako je dedukce, syntéza, analýza, zobecňování aj. Zabránit formalismu v práci – neposilovat verbalismus, nezdůrazňovat formu na úkor obsahu. Promýšlet postupy výkladu učiva s ohledem na zapojení dětí. Vypracovávat systém procvičování a opakování učiva. V neposlední řadě pak doplňovat svou vlastní pedagogicko-psychologickou připravenost k řešení aktuálních situací při výuce, utvářet příznivé klima ve třídě a snažit se o objektivitu při hodnocení a klasifikaci. Každý učitel by si měl doplňovat znalosti o těchto vývojových poruchách učení a měl by se snažit vyhledávat nové podněty pro svou práci. Učitel by měl být schopen poskytnout žákovi ve škole podporu a dát mu zažít úspěch. Učitel je primárním nástrojem vyučování. Při výuce žáků se specifickou poruchou učení se stává i terapeutem a řídí reedukační činnost během výuky. Při reedukaci se musí zaměřit ne celou osobnost žáka a využívat multisenzorických pomůcek. Učitel tedy v hodinách provádí speciálně pedagogický přístup k žákovi, koordinuje vhodné podmínky pro tohoto žáka, musí spolupracovat s rodiči a poradenským zařízením (srov. Bartoňová 2004). Pokud učitel potřebuje pomoc či radu, jak k žákovi přistupovat, jaké metody volit, může se obrátit na pracovníka pedagogicko-psychologické poradny nebo na výchovného poradce, speciálního pedagoga či školního psychologa.

Společná práce rodičů, dítěte a pedagoga je nenahraditelnou součástí úspěchu. Dítě může sdílet svůj problém s blízkým člověkem a zároveň se mu od něj dostává pomoci a podpory. Rodič a pedagog mají zase možnosti srovnání dítěte v časovém průběhu, kdy se mu dostalo nových pomocných prostředků a uvědomí si také svoji reálnost či naopak nereálnost svých požadavků na dítě.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, OTÁZKY A CÍLE

V předchozích kapitolách teoretické části jsme se pokusili nastínit základní problematiku vývojových poruch učení žáků, kteří jimi trpí a jejich sociálního začlenění mezi vrstevníky ve školní třídě. Řada autorů se shoduje na tom, že vývojové poruchy učení, ať je její forma jakákoli, představuje pro dítě zátěž ovlivňující zákonitě jeho sebehodnocení, snižující jeho sebevědomí a sebe úctu, které jsou však zároveň nutné ke zvládnání obtíží spojených právě s poruchami učení. Předpokládají také, že horší výkony vyvolávají nejen nespokojenost a nepříznivé hodnocení ze strany rodičů a učitelů, ale i negativní reakce a odmítavý přístup ze strany spolužáků, a to nejčastěji kvůli nepřijatelným způsobům chování, které slouží jako kompenzační mechanismus ve snaze upozornit na sebe jinak, než školními výkony.

5.1 Výzkumný problém a zaměření výzkumného šetření

Nemožnost začlenit se do kolektivu ostatních, získat jejich pozornost a přízeň sebou může přinášet ohrožení pro další vývoj dítěte. Naši práci jsme tedy orientovali kvalitativně, a to hned z několika důvodů. Vzhledem k vývojové povaze poruch učení, související se vzrůstajícími požadavky sociálního, v tomto případě školního prostředí, se první výukové obtíže projevují nejčastěji u dětí 2. a 3. tříd základních škol, kdy jsou také ve většině případů diagnostikovány a začíná se případně s jejich nápravou. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli věnovat v našem výzkumu žákům, kteří se se „svou poruchou“ teprve seznamují a učí se ji různým způsobem zvládat. Do našeho výzkumného souboru jsme zařadili žáky z 3. až 5. tříd. Dalším důvodem, proč jsme se rozhodli vydat se kvalitativní cestou, je samotná povaha vývojových poruch učení, která znesnadňuje činnosti, které jsou ostatními vnímány jako naprosto běžné a bezproblémové. V našem případě se jedná především o schopnost čtení a zároveň porozumění významu jednotlivých položek dotazníku, a to navíc s přihlédnutím k faktu poměrně nízkého věku respondentů. Proto jsme se při administraci metod ve vztahu k žákům s vývojovou poruchou učení snažili o individuální přístup. Vzhledem k věku respondentů jsme byli so značné míry limitováni ve výběru diagnostických nástrojů, které jsme v rámci šetření chtěli využít. Byli jsme nuceni upravovat již stávající dotazníky či si vytvářet metody vlastní, tedy nestandardizované, s čímž souvisela i potíž možnosti využít programů statistického zpracování. Vzhledem k těmto nesnázím jsme se rozhodli pro kvalitativní charakter naší práce s nižším počtem žáků. Rozhodli jsme se porovnávat žáky s vývojovými poruchami učení se žáky, kteří těmito poruchami netrpí a zkoumat pomocí sociometrie jejich postavení v daných skupinách. Jelikož jsme oslovili více škol, máme možnost pracovat se

třemi výzkumnými soubory, avšak s různým počtem jedinců. V každé skupině je však jeden žák s vývojovou poruchou učení. Vzor žádosti, která byla rozeslána do několika základních škol, o provedení výzkumu na školách, je vedena jako příloha P I.

5.2 Metody zjišťování pozice žáka jako člena skupiny

Chce-li pedagog či jiný školský pracovník diagnostikovat strukturu třídního kolektivu, bývá ve své praxi často omezen dostupností standardizovaných metod, i nedostatkem vlastního volného času, který by musel administraci a následnému vyhodnocování věnovat. Proto se častěji uchyluje k postupům jednodušším, nebo k modifikacím náročnějších technik.

Z hlediska metodologického přístupu k malým sociálním skupinám (v našem případě ke školní třídě) jsme se rozhodovali o využití tří základních metod zaměřených na jejich výzkum a diagnostiku. Počítáme mezi ně jednu metodu klinickou – pozorování, a dvě specifické – plebiscit náklonnosti a sociometrický test. Tyto jsou v současnosti nejvyužívanější metodou, a proto jim budeme věnovat větší pozornost. První etapou strukturovaného pozorování je tzv. pozorování prosté (volné či orientační), při němž jsme sledovali skupinu lidí během jejich společné aktivity, a všímali si určitých vykazovaných specifíků – např. stylu vztahování se ke spolužákům během komunikace nebo způsobů reagování atd. Zajímali jsme se o to, jaké projevy se ve skupině objevují, nikoli o to, kdo je jejich nositelem. Snažili jsme se zjistit, zda je bude možné nějakým způsobem kategorizovat. Poté následovalo pozorování strukturované (systematické či kontrolované), kdy jsme již cíleně, plánovitě a systematicky sledovali vytipované jevy – jak často se objevují, kdy, za jakých podmínek atd. (Řezáč, 1998; Svoboda a kol., 2001). V praxi využití pozorování pro zjištění sociopreferečních vztahů není časté, vynaložené úsilí je výsledkům neúměrné. Spíše nám tato metoda pomáhala verifikovat údaje získané sociometrickým dotazníkem. Řezáč (1998) doporučuje pracovat s technikou plebiscitu náklonnosti již u dětí od 8 let věku. Proto jsme jej také zařadili do našeho výzkumu. Žákům ve třídě jsme rozdali záznamový arch, tvořený seznamem spolužáků (přílohy P II, P III a P IV). Jejich úkolem bylo poznamenat ke každému jménu spolužáka vlastní hodnocení tak, že například tomu nejoblíbenějšímu přiřadili dvě hvězdičky, tomu, který tak oblíbený není, jen jednu atp. Používané symboly jsme pro větší názornost nakreslili na tabuli. Žákům byl zajištěn nerušený průběh práce bez nahlížení jiných osob včetně administrátora. Při vyhodnocování jsme u každého žáka sečetli jednotlivé symboly, které získal, a výsledek jsme zaznamenali. Na základě těchto součtů jsme pak stanovili orientační pořadí členů skupiny podle náklonnosti, která je jim ze strany ostatních projevována. Při použití

této metody jsme ji doplnili o klasický sociometrický test, tak jak jej popisuje Chráska (2007). Ten ve své knize definuje sociometrii jako soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách. Existuje několik zvláštních sociometrických postupů. Například sociometrický test, sociometrické matice, sociogramy nebo sociometrické indexy. V současnosti nejpoužívanějším z těchto postupů je sociometrický test. Ten také použijeme k našemu výzkumu. Zaměřili jsme se na tři třídy v jednotlivých školách, kde v každé je jeden žák s poruchou učení. Pro náš účel bylo potřeba, aby se žáci již trochu lépe znali, což ve třetí, čtvrté a páté třídě již můžeme potvrdit. Šlo o třídy s malým počtem žáků, a proto byly pro náš výzkum ideální i z hlediska pozdějšího sběru a analýzy dat.

5.3 Výzkumné otázky a cíle výzkumného šetření

Vývojové poruchy učení jsou v dnešní době často diskutovaným a zmiňovaným tématem a existuje mnoho autorů, kteří se této problematice věnují. Ve většině případů se setkáváme s názory, které jsme popsali již výše, v teoretické části. Žáci s vývojovými poruchami učení jsou často vnímáni jako oběti své poruchy, kteří trpí nepochopením, zklamáním a odmítáním z mnoha stran, což má za následek jejich vyloučení z kolektivu a následné ohrožení jejich dalšího sociálního vývoje. V našem šetření jsme se rozhodli zjistit, zda se tyto předpoklady budou projevovat u námi zvoleného výzkumného souboru.

Základními otázkami, na něž se v průběhu výzkumu budeme snažit odpovědět a které nejvíce korespondují s obsahovou náplní naší práce, jsou následující tři:

1. Patří žáci s VPU k odmítaným jedincům v třídním kolektivu, to znamená, promítne se toto odmítání v jejich pořadí ve školní třídě mezi ostatními?
2. Má VPU vliv na pozici žáka ve třídě?
3. Liší se přístup žáků bez VPU k žákům s VPU?

Vzhledem ke kvalitativnímu pojetí naší práce se nebudeme snažit o výsledky, které by se daly zobecnit na širokou populaci, nepokoušíme se o vyvrácení či potvrzení stanovených hypotéz. Náš cíl je vytvořit náhled na zkoumanou oblast, zodpovězení výše uvedených otázek a pokus o obohacení názoru na danou problematiku.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT

Do našeho výzkumu jsme tedy zahrnuli výzkumný soubor, který je tvořen 50 žáky (respondenty) 1. stupně základních škol. Mezi těmito žáky jsou žáci, kterým byla v minulosti pracovnicí v pedagogicko-psychologických poradnách diagnostikována některá s forem vývojových poruch učení. Jelikož pro náš výzkum nebylo podstatné, kterou z forem vývojové poruchy učení dítě trpí, ani zda je žákovi předepsána reedukace či podstupuje individuální vzdělávací plán, nenechávali jsme se těmito faktory nijak ovlivňovat. Významné pro nás bylo, že jsou tito žáci integrováni mezi žáky ostatní v běžné základní škole.

Pro výzkum jsme si tedy zvolili žáky navštěvující třetí až páté ročníky základních škol, jejichž věk se pohybuje v rozmezí od 8 do 11 let. Daný věk byl zvolen z několika důvodů. Prvním důvodem je utváření osobnosti dětí, kdy s postupujícím vývojem se osobnost dětí oprošťuje od pohledu dospělých a převahu získává vliv sociální skupiny vrstevníků a vlastní názor. Děti se tak stávají samostatnější a na okolí nezávislejší. Jako druhý důvod bylo zvolení dolní hranice žáků 3. ročníků, kdy se struktura třídy a s ní vztahy žáků mezi sebou stávají více stabilní a diferencované, což bylo pro náš výzkum důležitým předpokladem při zjišťování pozice jednotlivců v dané třídě. Jako dalším důvodem pro zvolení výzkumného souboru tohoto věku byl fakt, že se vývojové poruchy učení ve většině případů nepodaří dříve diagnostikovat, nežli se v určité činnosti, kterou postihují, stačí plně projevit. Z tohoto důvodu v úvahu přicházejí až vyšší ročníky prvního stupně základních škol. Pro Plebiscit náklonnosti jsme použili jiný výzkumný soubor než později pro sběr dat u sociometrického testu. Celkový počet žáků byl však ve výsledku stejný. To znamená 50 respondentů. U Sociometrického testu byly tito respondenti vždy z jedné třídy. U Plebiscitu náklonnosti byly vzorky posbírány z více tříd a více škol.

6.1 Průběh a organizace sběru dat

Naše praktická část výzkumu týkající se administrace a následného sběru využitých metod probíhala poměrně dlouhou dobu, přibližně dva měsíce. Prvním krokem bylo oslovení několika základních škol ve Zlínském kraji a zjistit, které z nich budou ochotny s námi spolupracovat (viz příloha P I). Výsledkem byly tři školy, které se nám ozvaly. Předem jsme se tedy s třídními učiteli a řediteli či jejich zástupci domluvili podmínky našeho výzkumu a nejhodnější termíny ve zvolených třídách, tak abychom je co nejméně zatěžovali či obtě-

žovali. Dále jsme požádali o jmenné seznamy vybraných tříd nezbytné pro zakódování dotazníků a tvorbu sociogramu s označenými žáky, kterým byla diagnostikována některá s poruch učení.

V tabulkách 1 a 2 uvádíme základní rysy výzkumného souboru. V tabulce 3 uvádíme počet všech žáků, kteří se zúčastnili výzkumu v návaznosti na školy, které nám umožnily výzkum. Jedná se o tři základní školy ve Zlínském kraji, které jsme označili písmeny A, B a C. Samotné testování probíhalo začátkem roku 2018. V každé třídě jsme strávili jednu vyučovací hodinu. Testování se zúčastnili vždy všichni přítomní žáci dané třídy, i když jsme ne všechny k výzkumu potřebovali. Aby děti odpovídali bez zábrán a neklamali, tak jsme skutečný účel našeho výzkumu neprezentovali v rámci třídy ani školy. Po představní jsme všem žákům rozdali sociometrický test a následně Plebiscit náklonnosti. Charakteristiku a administraci popíšeme v následujících kapitolách. Během měsíce března jsme pak z obdržených dat vyřídili vhodné respondenty do naší výzkumné skupiny. Jednotlivé metody jsme zakódovali, abychom dokázali materiály zkompletovat dohromady. A všechen výzkum probíhal anonymně, žáci nikde neuváděli své osobní údaje.

Tabulka 1: **Počet žáků ve výzkumném souboru dle věku**

Věk	Počet žáků	%
8	8	16 %
9	16	32 %
10	18	36 %
11	8	16 %
Celkem	50	100 %

Tabulka 2: **Počet žáků ve výzkumném souboru vzhledem k pohlaví**

			Pohlaví		Celkem
			Dívky	Chlapci	
Třída	3.	Počet	6	10	16
		%	37,5 %	62,5 %	100 %
	4.	Počet	4	16	20
		%	20 %	80 %	100 %

	5.	Počet	6	8	14
		%	42,9 %	57,1 %	100 %
Celkem		Počet	16	34	50
		%	32 %	68 %	100 %

Tabulka 3: Počet všech zúčastněných žáků vzhledem k jednotlivým, základním školám

			Počet žáků
Škola	A	Počet	16
		%	32 %
	B	Počet	18
		%	36 %
	C	Počet	16
		%	32 %
Celkem		Počet	50
		%	100 %

Pro sociometrický test jsme vybrali každou třídu zvlášť z jedné ze škol. V každé dané třídě je minimálně jeden žák s potvrzenou vývojovou poruchou učení. Pro přehlednost uvádíme v tabulce č. 4 rozložení a četnost žáků výzkumného vzorku pro sociometrický test.

Tabulka 4: Rozložení žáků dle četnosti a pohlaví ve vybraných třídách vázaná na sociometrický test

			Pohlaví		Celkem
			Dívky	Chlapci	
Třída	3.	Počet	7	10	17
		%	41,2 %	58,8 %	100 %
	4.	Počet	4	13	17
		%	23,5 %	76,5 %	100 %
	5.	Počet	6	10	16
		%	37,5 %	62,5 %	100 %
Celkem		Počet	17	33	50
		%	34 %	66 %	100 %

6.2 Plebiscit náklonnosti

O této metodě, která slouží ke zjišťování vzájemných vztahů a hodí se tak i pro naši diagnostiku školní třídy, jsme se již zmiňovali. Přesto se k ní ještě vrátíme. Plebiscit náklonnosti (někdy se nazývá též jako Plebiscit náklonnosti a odporu) je nástrojem, díky kterému můžeme zjistit míru sympatie či antipatie mezi žáky. Výsledky nám mohou pomoci i při samotném vyvozování přízpusobivosti či konfliktnosti toho kterého jedince. Proto může být tato metoda velmi užitečná v případech sledování adaptace jedince z kulturně nebo sociálně odlišného prostředí na nové podmínky. Plebiscit náklonnosti je tvořen jmenným seznamem žáků, kteří chodí do dané třídy. Úkolem žáků je, aby u každého jména svého spolužáka zaznačili své hodnocení z hlediska sympatií či naopak antipatií, které vůči danému spolužáku chovají. Škála hodnocení je pěti stupňová a může mít různé podoby, které se přizpůsobují mentální úrovni dětí a jejich slovníku. Zde jsme se tedy nechali inspirovat vzorem, který uvádí Řezáč (1998) a zvolili jsme pojmenování a grafické označení jednotlivých stupňů škály v této podobě:

- velmi sympatický ++
- sympatický +
- lhostejný 0
- nesympatický -
- velmi nesympatický - -

Pro následnou kvalifikaci a pozdější zpracování hodnocení jsme daným stupňům škály přiřadili body v následujících hodnotách:

++	+	0	-	- -
velmi sympatický	sympatický	lhostejný	nesympatický	velmi nesympatický
4	3	2	1	0

Při zadávání hodnocení žákům nebyl časový limit stanoven. Individuální přístup k žákům s poruchami učení nebyl nutný a tak žáci svá hodnocení odevzdávali během 10 minut samostatné práce. Výstupem plebiscitu náklonnosti je uspořádání získaných údajů do tabulky, v níž jsme příslušné hodnoty sečítali. Na základě takto zpracovaných údajů a dat jsme mohli snáze zjistit, jak který žák hodnotil ostatní a jaké vztahy mají ostatní vůči tomuto žákovi, do

jaké míry je teda pro ostatní spolužáky atraktivní či populární. Z našeho pohledu bylo nejdůležitější, že nám tato metoda umožnila poznat, na jakém pomyslném stupínku popularity se žák umístil. Soustředili jsme se proto především na tento fakt a nepracovali jsme s klasickou maticí získaných údajů, které by v tomto množství tříd, jež jsme navštívili, byly velmi nepřehledné. Během administrace jsme každému žákovi třídy dali k dispozici záznamový arch, tzn. jmenný seznam. Poté jsme žáky instruovali, co je jejich úkolem v této části testu a jak mají jednotlivé spolužáky hodnotit. Pro lepší pochopení jsme symboly názorně nakreslili na tabuli i s přiřazeným stupněm škály. Dále jsme si ověřili, zda pojmem, které jsou zde uvedeny, rozumí a chápou jejich význam. Požádali jsme žáky, aby posuzovali všechny spolužáky, tedy i ty, kteří právě nebyli přítomni. Připomněli jsme také, jak je nutné, aby každý pracoval samostatně a neopisoval nebo nenahlížel k ostatním. Dále jsme všechny ubezpečili, že nikdo nebude zkoumat důvod jejich volby a že se nikdo tyto výsledky jejich volby nedozví.

6.3 Analýza Plebiscitu náklonnosti

Jako jednoduchou sociometrickou metodu, ke zjištění pozice žáků ve školní třídě, jsme tedy využili právě Plebiscit náklonnosti. V rámci analýzy výsledků se budeme zabývat celou výzkumnou skupinou. Jelikož Plebiscit náklonnosti pracuje na ordinální úrovni měření, nemělo by smysl a ani by nebylo možné počítat zde aritmetický průměr. Proto jsme se rozhodli pro jednoduchou a přehlednou tabulku četností. V průběhu celého zpracování dat a určování pozic daných žáků bylo samozřejmě nutné brát také v úvahu celkový počet žáků ve třídách. Jedenácté pořadí nelze hodnotit stejně ve třídě, kde je dohromady 16 žáků, jako tam kde je žáků 28. Rozhodli jsme se proto zpracovat data následujícím způsobem. Každou třídu jsme z hlediska celkového počtu žáků rozdělili na dvě poloviny. Do tohoto celkového počtu jsme započítali i žáky, kteří nebyli fakticky přítomni, protože i oni byli hodnoceni ostatními. Zajímalo nás, ve které polovině se budou námi zkoumaní žáci výzkumné skupiny převážně nacházet. V následující tabulce 5 uvádíme počet všech žáků naší výzkumné skupiny a jejich umístění v první či druhé polovině z celkového počtu žáků té které třídy.

Tabulka 5: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich pozice ve třídě

	Počet žáků	%
1. polovina	36	72 %
2. polovina	14	28 %

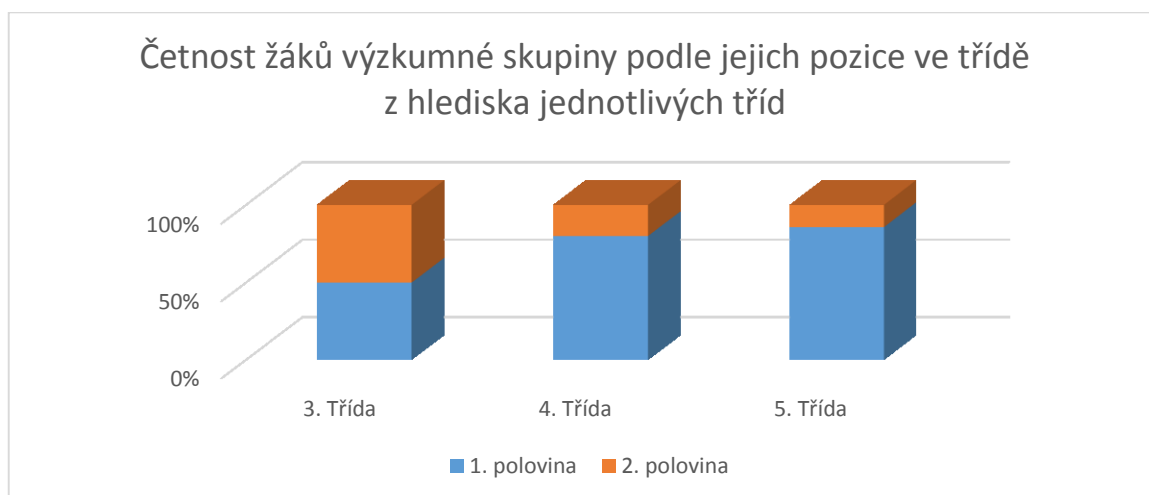
CELKEM	50	100 %
---------------	----	-------

Z těchto, výše uvedených výsledků, je patrné, že z celkového počtu 50 respondentů výzkumné skupiny se jich nadpoloviční počet, 72 %, umístil v první polovině ze všech žáků jejich tříd. V tomto počtu 36 respondentů, kteří se umístili v první polovině ze všech žáků, bylo umístěno všech 6 žáků s poruchou učení. Je to velmi překvapivé a svědčí to o veliké popularitě a přitažlivosti žáků našeho výzkumného souboru pro ostatní spolužáky. Dle tohoto výsledku se na první pohled zdá, že samotná porucha učení se nejeví jako faktor, který by výrazně determinoval pozici jednotlivce ve školní třídě, právě při výběru kritéria sympatický či nesympatický.

Tabulka 6: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich pozice ve třídě z hlediska jednotlivých tříd

			1. polovina	2. polovina	Celkem
Třída	3.	Počet	8	8	16
		%	50 %	50 %	100 %
	4.	Počet	16	4	20
		%	80 %	20 %	100 %
	5.	Počet	12	2	14
		%	85,7 %	14,3 %	100 %
CELKEM		Počet	18	14	50
		%	72 %	28 %	100 %

Graf 1: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich rozložení v jednotlivých třídách a jejich pozice ve třídě



Díky zjištěním, ke kterým jsme dospěli, jsme se tedy dále rozhodli pro detailnější analýzu pořadí, a to podle tříd zúčastněných na výzkumu. V tabulce 6 se dozvíme rozložení pozic mezi žáky výzkumné skupiny v jednotlivých třídách a pro přehlednost i v následujícím grafu 1. Zde si můžeme povšimnout mírně stoupající tendence, kdy se vzrůstajícím věkem dětí, vzrůstá také počet těch, kteří se umístili v první polovině té, které třídy mezi ostatními spolužáky dle sympatií, jež u nich vzbuzují.

Na následném grafu 2 je přehledné rozložení tabulky 5, pro lepší orientaci.

Graf 2: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich pozice ve třídě



6.4 Sociometrický test

Pro důkladnější určení pozic žáků s poruchami učení, jsme si ve třech vybraných třídách udělali i klasický sociometrický test, kdy u celkového počtu vybraného výzkumného vzorku žáků ve třídě, jsme měli vždy jednoho žáka s diagnostikovanou poruchou učení. Opět nám nezáleželo na tom, o jakou formu vývojové poruchy učení se jedná, neboť jak jsme se již zmínili, toto pro náš výzkum není relevantní. V tabulce 7. jsme názorně rozepsali složení a počet žáků v našich vybraných třídách. Počet žáků jsme nechali v každé třídě dle seznamů žáků, které jsme obdrželi od třídních učitelů a také jsme žáky instruovali, jak jednoduchý test vyplnit. Celkový počet jsme pak nechali v původním počtu žáků každé třídy, pro jednodušší následné zobrazení v matici a terčovém sociogramu. Na začátku jsme si tedy vymezili

jasně hranice sociální skupiny. V našem případě se jednalo o tři třídy základních škol. V každé třídě jsme požádali o jmenný seznam žáků s označením žáků, kteří mají diagnostikovanou vývojovou poruchu učení. Tyto seznamy jsme si zakódovali. Přesněji jsme každému jménu přiřadili písmeno pro jednodušší a lepší přehlednost při analýze získaných dat (viz přílohy P V, P VI, P VII). Volbu respondentů jsme omezili na 3 volby u každé z otázek. Žáci byli v tomto případě poučeni, že se nikdo ze spolužáků a učitelů nedozví, jaká byla jejich volba. Bylo jim následně vysvětleno, jak mají postupovat při vyplnění sociometrického testu. Zvolili jsme čtyři otázky, kdy dvě byly vždy pozitivní (kladné) a k nim vždy negativní (záporné) volby (viz příloha P VIII).

První kladná volba – S kým ve třídě by si chtěl (a) sedět v lavici?

První záporná volba – S kým by si určitě nechtěl (a) sedět v lavici?

Druhá kladná volba – S kým se ve třídě nejvíce kamarádíš?

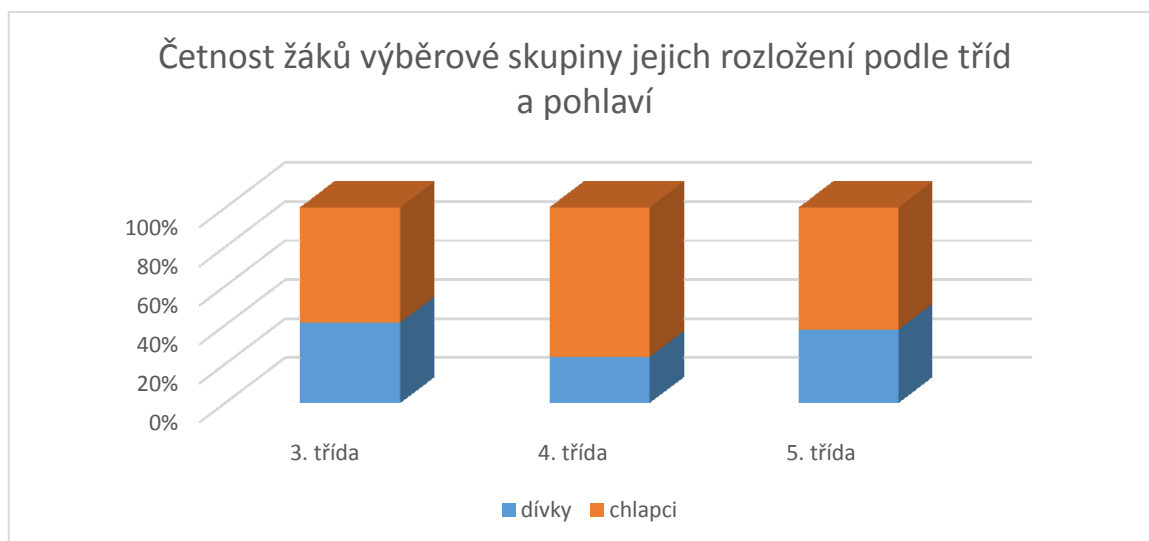
Druhá záporná volba – S kým se ve třídě nejméně kamarádíš?

Tyto dotazníky, jsme rozdali žákům, instruovali je, jak mají dané dotazníky vyplnit a počkali si na jejich vrácení. Ihned jsme tedy dostali do rukou vyplněné dotazníky a nemuseli jsme čekat na jejich vrácení jinou formou.

Tabulka 7: Rozložení žáků dle četnosti a pohlaví ve vybraných třídách

			Pohlaví		Celkem
			Dívky	Chlapci	
Třída	3.	Počet	7	10	17
		%	41,2 %	58,8 %	100 %
	4.	Počet	4	13	17
		%	23,5 %	76,5 %	100 %
	5.	Počet	6	10	16
		%	37,5 %	62,5 %	100 %
Celkem		Počet	17	33	50
		%	34 %	66 %	100 %

Graf 3: Rozložení žáků dle četnosti a pohlaví ve vybraných třídách



6.5 Analýza sociometrického testu

Samotný test trval jen chvíli, a tak tomu bylo se sběrem dat. Následné vyhodnocení však zabralo hodně času a vyhodnocení testu samotného nám zabralo více času, než jsme původně počítali. I tak jsme byli velmi spokojeni a překvapeni s výsledky, které nám potvrdili náš předchozí výzkum. Jak jsme již uvedli, všechna jména jsme si zakódovali tak, že jsme ji přiřadili písmena. Dotazníky jsme si rozdělili podle tříd a následně vyhodnotili každou třídu zvlášť. Poté jsme si vytvořili ke každé otázce sociometrickou matici, kterou jsme následně přenesli do terčového sociogramu. Toto postavení jedince ve skupině, v našem případě ve třídě, je dáno jeho sociálním statutem a tento status je pak dán počtem voleb, které náš objekt získal. Nyní budeme tedy analyzovat data ke každé ze dvou otázek. Začneme třetím ročníkem. Přiřazené písmena ke jménům jednotlivých tříd uvádíme v příloze naší práce P V, P VI, P VII. Vytvořili jsme si sociometrickou matici, kde jsme si zaznamenali všechny kladné i záporné volby. Naším sledovaným objektem zájmu výzkumu ve třetí třídě byl objekt vedený pod písmenem „H“. Ve čtvrté třídě byl našim výzkumným objektem zájmu objekt vedený pod písmenem „J“. V páté třídě pak byl našim výzkumným objektem zájmu opět objekt vedený pod písmenem „H“.

Otázka č. 1 z pohledu žáků 3 ročníku

Tabulka 8 zahrnuje odpovědi žáků 3 třídy na první otázku v pozitivní i negativní volbě. První pozitivní otázkou bylo: „S kým ve třídě by si chtěl (a) sedět v lavici?“ A k této otázce zněla negativní varianta: „S kým by si určitě nechtěl (a) sedět v lavici?“

Tabulka 8: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 3 třídy pro první otázku

																		odevzdané volby		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	+	-	Σ
A		+	-		+		-								+		-	3	3	6
B	+		-		+		-	-							+			3	3	6
C	+	+			-				-	+		-						3	3	6
D								+		-	+	-		-			+	3	3	6
E	+	+	-			+			-						-			3	3	6
F	+	-			+									-	+	-		3	3	6
G		-	-						-			+		+		+		3	3	6
H		-							+			+		+		-		3	3	6
I							-	+				+	-	+			-	3	3	6
J	+		+								-	-	-		+			3	3	6
K		-		+	-			+		-						+		3	3	6
L				-			+	+	+	-			-					3	3	6
M			+				-		-		+	-				+		3	3	6
N		-				-		+	+						-	+		3	3	6
O	-	+	+			+	-		-									3	3	6
P						-	+	-	-				+	+				3	3	6
R	-			+					-	-			+			+		3	3	6
+	5	4	3	2	3	2	2	5	3	1	2	3	2	4	4	5	1			
-	2	5	4	1	2	2	6	2	7	4	1	3	3	2	2	2	2			
Σ	7	9	7	3	5	4	8	7	10	5	3	6	5	6	6	7	3			

obdržené volby

V sociometrických maticích jsme zaznamenávali jak pozitivní (+) a negativní (-) volbu, tak jsme zde barevně odlišili i vzájemnou volbu mezi objekty. Názorně jde vidět, že nejvíce voleb, 10, získal objekt vedený pod písmenem „I“, tyto volby však byly z větší části negativní, kdy obdržel 7 negativních a jen 3 pozitivní volby. Přitom objekt, který byl ve středu našeho zájmu ve třetí třídě, byl objekt vedený pod písmenem „H“. Podle výsledků bylo nejvíce pozitivních voleb v počtu 5 a to třem objektům, „A“, „H“, „P“, kdy jedním z těchto sledovaných objektů, byl právě náš sledovaný objekt „H“. Nejvíce záporných voleb, bylo pak uděleno v počtu 7 a to objektu „I“. Náš objekt „H“ obdržel pouze 2 záporné volby.

Otázka č. 2 z pohledu žáků 3 ročníku

V tabulce 9 jsme zpracovali data odpovědi žáků 3 třídy na druhou otázku v pozitivní i negativní volbě. Druhou pozitivní otázkou bylo: „S kým se ve třídě nejvíce kamarádíš?“ A k této otázce zněla negativní varianta: „S kým se ve třídě nejméně kamarádíš?“

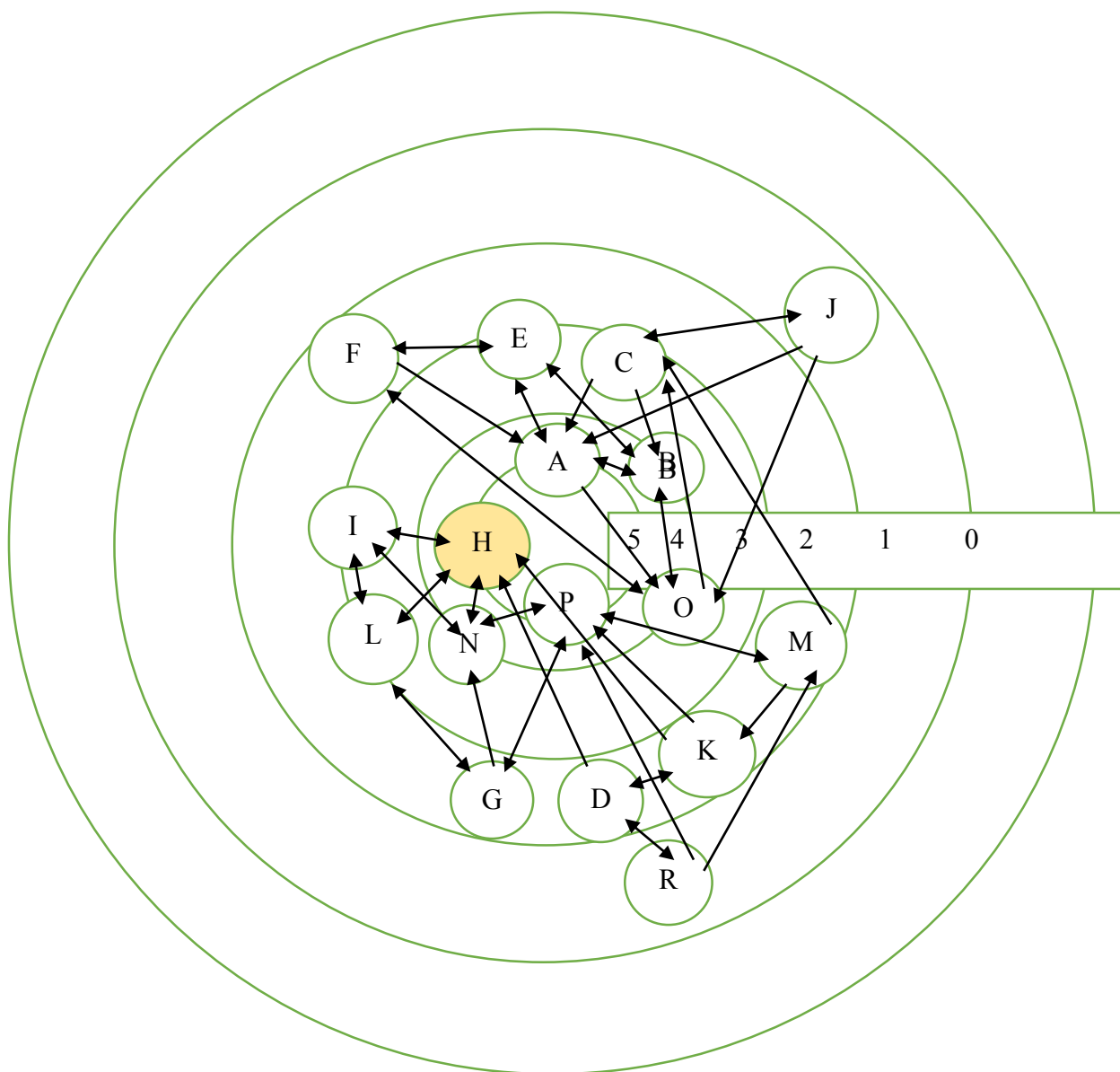
Tabulka 9: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 3 třídy pro druhou otázku

																		odevzdané volby		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	+	-	Σ
A		+	-		+		-								+		-	3	3	6
B	+		-		+	-				-					+			3	3	6
C				-	-	+	-			+					+			3	3	6
D								+		-		-	+	-			+	3	3	6
E	+	+	-				+								-		-	3	3	6
F	+	-	+												-	+	-	3	3	6
G		-	-									+	-	+		+		3	3	6
H							-		+			+	-	+		-		3	3	6
I							-	+				+	-	+			-	3	3	6
J		+	+	-								-			+		-	3	3	6
K				+			-	+	-				+	-				3	3	6
L				-			+	+	+				-			-		3	3	6
M			+				-		-			+	-			+		3	3	6
N				-			+	+			-	+					-	3	3	6
O	-		+		+	+	-			-								3	3	6
P							+	-		-	+		+					3	3	6
R	-			+			+		-	-		+						3	3	6
+	3	3	4	2	3	2	5	5	2	1	2	5	3	3	5	2	1			
-	2	2	4	4	1	1	7	1	3	5	1	3	4	3	1	3	6			
Σ	5	5	8	6	4	3	12	6	5	6	3	8	7	6	6	5	7			

obdržené volby

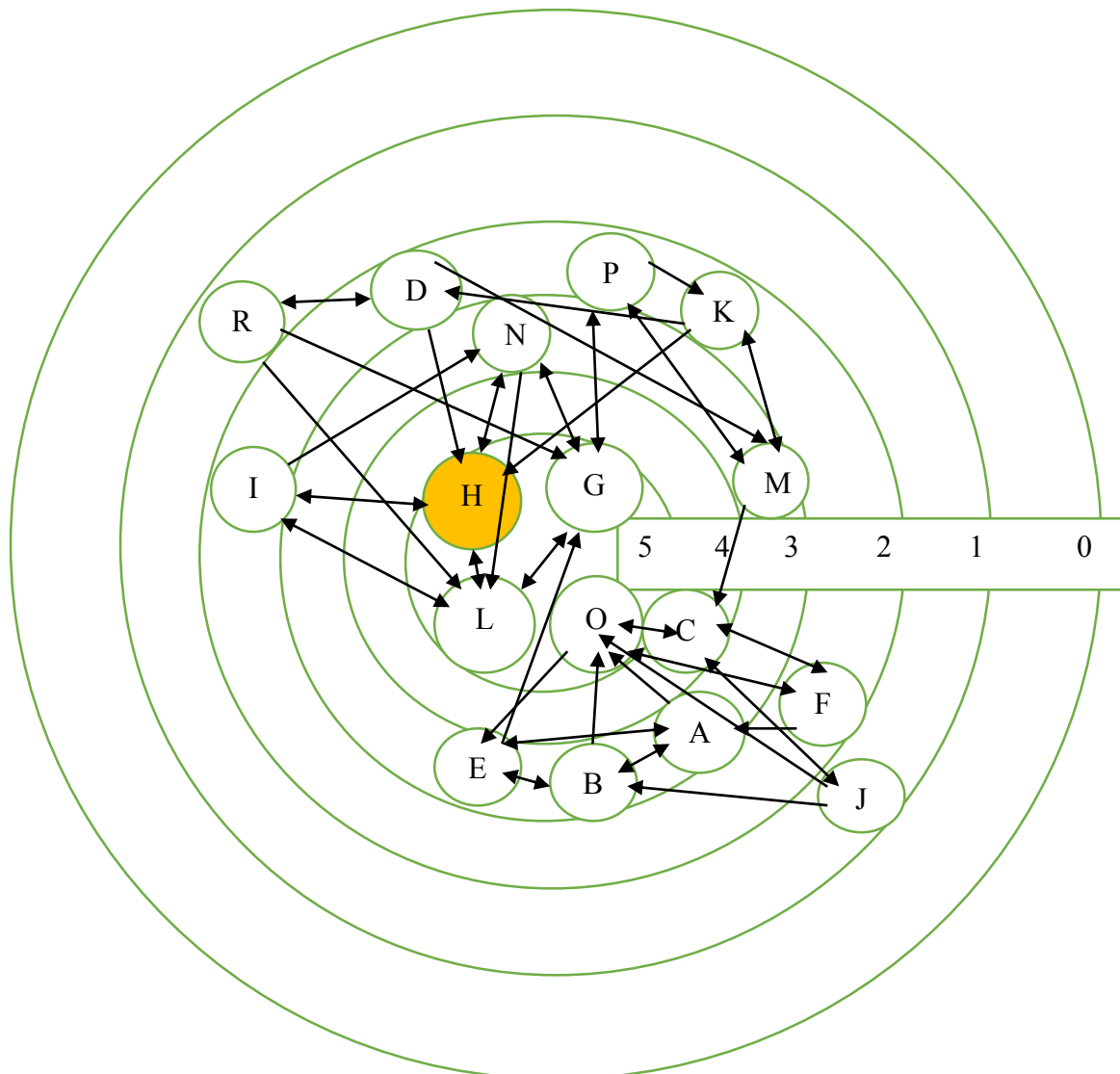
V tomto případě nejvíce všech voleb získal objekt vedený pod písmenem „G“, a to v počtu 12 voleb, kdy opět převažovali volby záporné (7) nad volbami kladnými (5). Náš objekt „H“ si opět vedl velmi dobře a v počtu 5 kladných voleb na tom byl stejně, jako objekty „G“, „L“, a „O“. Náš sledovaný objekt obdržel pouze 1 zápornou volbu, kdy nejvyšší počet záporné volby byl 7. Nyní si z obou matic vybereme jen kladné volby a uspořádáme si je následně do terčových sociogramů, abychom lépe viděli postavení našeho sledovaného objektu „H“.

Graf 4: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 1 u žáků 3 třídy



Na tomto terčovém sociogramu kladné volby pro první otázku je velmi dobře vidět, že ve třídě se nám utvořili dvě základní skupinky žáků, kdy námi sledovaný objekt (barevně zvýrazněn) je v jedné ze dvou hlavních, vedoucích, pozicích jedné ze skupinek. V jeho skupince je více členů, což je dáno i tím, že se skládá převážně s chlapců, kterých je ve třídě převaha. Objekt „M“ se pak snaží být okrajovým „spojencem“ pro obě skupinky. Což může být dáno i tím, že se objekt ještě zcela nerozhodnul, pro kterou skupinu se rozhodne. Nicméně se nám i zde hezky potvrdilo, že porucha učení není rozhodující pro umístění v kolektivu.

Graf 5: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 2 u žáků 3 třídy



V terčovém sociogramu kladné volby pro otázku vzhledem ke kamarádství, jsou naše skupinky již více propleteny, ale opět náš výzkumný objekt „H“ zůstal ve středu terče a proto lze s jistotou říci, že v naší první výzkumné skupině žáků třetí třídy vývojové poruchy učení žáků nijak neovlivňují jejich postavení ve třídě. Naopak v tomto daném konkrétním případě je dokonce ve středu zájmu kolektivu.

Otázka č. 1 z pohledu žáků 4 ročníku

Tabulka 10 zahrnuje odpovědi žáků 4 třídy na první otázku v pozitivní i negativní volbě. První pozitivní otázkou bylo: „S kým ve třídě by si chtěl (a) sedět v lavici?“ A k této otázce zněla negativní varianta: „S kým by si určitě nechtěl (a) sedět v lavici?“ Dále tedy rozebereme dotazníky žáků 4 třídy a zjistíme, zda si i zde povede náš objekt zájmu výzkumu stejně

dobře jako ve 3 třídě. Náš výzkumný objekt ve 4 třídě se tedy nachází pod písmenem „J“. První sociometrická matice bude opět k první otázce a jsou zde zakresleny kladné a záporné volby stejným způsobem jako v předešlé sociometrické matici žáků 3 třídy.

Tabulka 10: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 4 třídy pro první otázku

		odevzdané volby																		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	+	-	Σ
A			-						+		-		+			+	-	3	3	6
B	-		+	+							-	-		+				3	3	6
C	-	+		+	-					-				+				3	3	6
D		+	+		-				-	-				+				3	3	6
E	+			-		+				+		+					-	3	3	6
F		-			+								+		-	+	-	3	3	6
G	-	-			+			-		+							+	3	3	6
H				-			+			+		-				-	+	3	3	6
I	+					+		-		+	-						-	3	3	6
J		-					+	+			+				-	-		3	3	6
K							+			+				-	-	-	+	3	3	6
L								-	+	-	-				+	+		3	3	6
M								-	+		-				+	+	-	3	3	6
N		+	+	+			-		-		-							3	3	6
O	+					-	-			-			+			+		3	3	6
P	+		-					-	+	-		+						3	3	6
R			-	-			+	+	-		+							3	3	6
+	4	3	3	3	2	2	4	2	4	5	2	1	3	3	2	5	3			
-	3	3	3	3	2	1	2	5	3	5	6	2	1	1	3	3	5			
Σ	7	6	6	6	4	3	6	7	7	10	8	3	4	4	5	8	8			

obdržené volby

Nejvíce voleb získal náš sledovaný objekt pod písmene „J“. Získal jak 5 kladných tak shodně 5 záporných voleb. Oproti tomu druhý objekt pod písmenem „P“ získal sice jen 8 voleb v celkovém počtu, ale na rozdíl od „J“ má více kladných voleb nežli záporných, kdy kladných obdržel stejně, 5 jako „J“, ale počet záporných obdržel v tomto případě méně a to jen 3. Oba objekty jsou tedy středem zájmu sociální skupiny.

Otázka č. 2

V tabulce 11 jsme si zpracovali data odpovědi žáků 4 třídy na druhou otázku v pozitivní i negativní volbě. Druhou pozitivní otázkou bylo: „S kým se ve třídě nejvíce kamarádíš?“

A k této otázce zněla negativní varianta: „S kým se ve třídě nejméně kamarádíš?“

Opět budeme sledovat náš výzkumný objekt „P“.

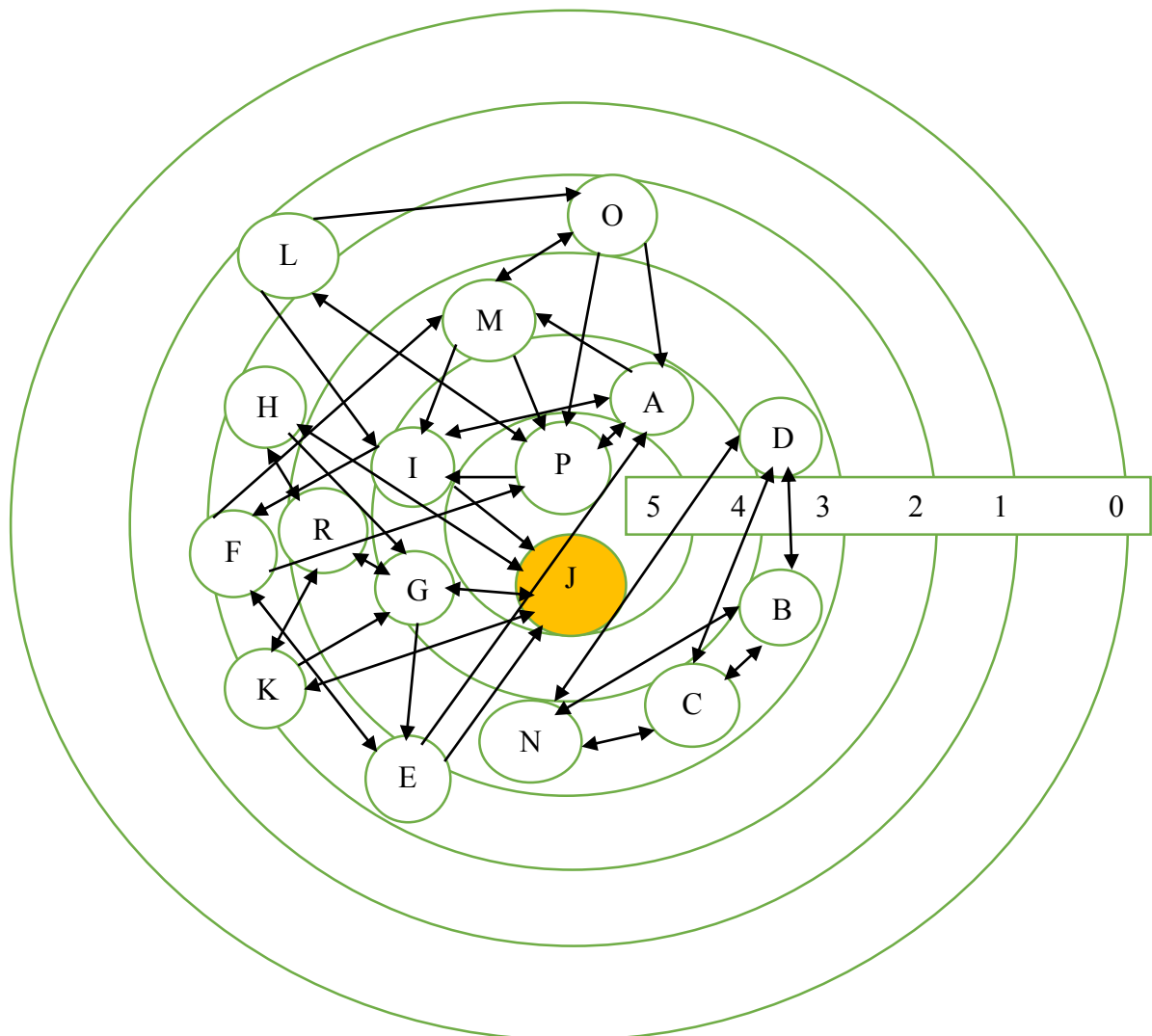
Tabulka 11: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 4 třídy pro druhou otázku

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	+	-	Σ
A								-	+	-					+	+	-	3	3	6
B	-		+	+	-						-				+			3	3	6
C	-	+		+	-										+		-	3	3	6
D		+	+		-										+	-		3	3	6
E	+					+	-	-	+			-						3	3	6
F					+		+			+	-	-			-			3	3	6
G					+	+				+	-		-		-			3	3	6
H									-	+	+		-			-	+	3	3	6
I	+				+				-	+	-						-	3	3	6
J							+	+				-			-	-	+	3	3	6
K								+		+		-			-	-	+	3	3	6
L									+	-	-		+			+	-	3	3	6
M								-	+	-	-	+			+			3	3	6
N		+	+	+						-	-				-			3	3	6
O	+					-					-	+	+				-	3	3	6
P	+								-	-	-	+			+			3	3	6
R								+	-	+	+	-			-			3	3	6
+	4	3	3	3	3	2	2	3	4	6	2	3	2	3	3	2	3			
-	2	0	0	0	3	1	2	4	2	6	9	5	2	0	7	4	4			
Σ	6	3	3	3	6	3	4	7	6	12	11	8	4	3	10	6	7			

obdržené volby

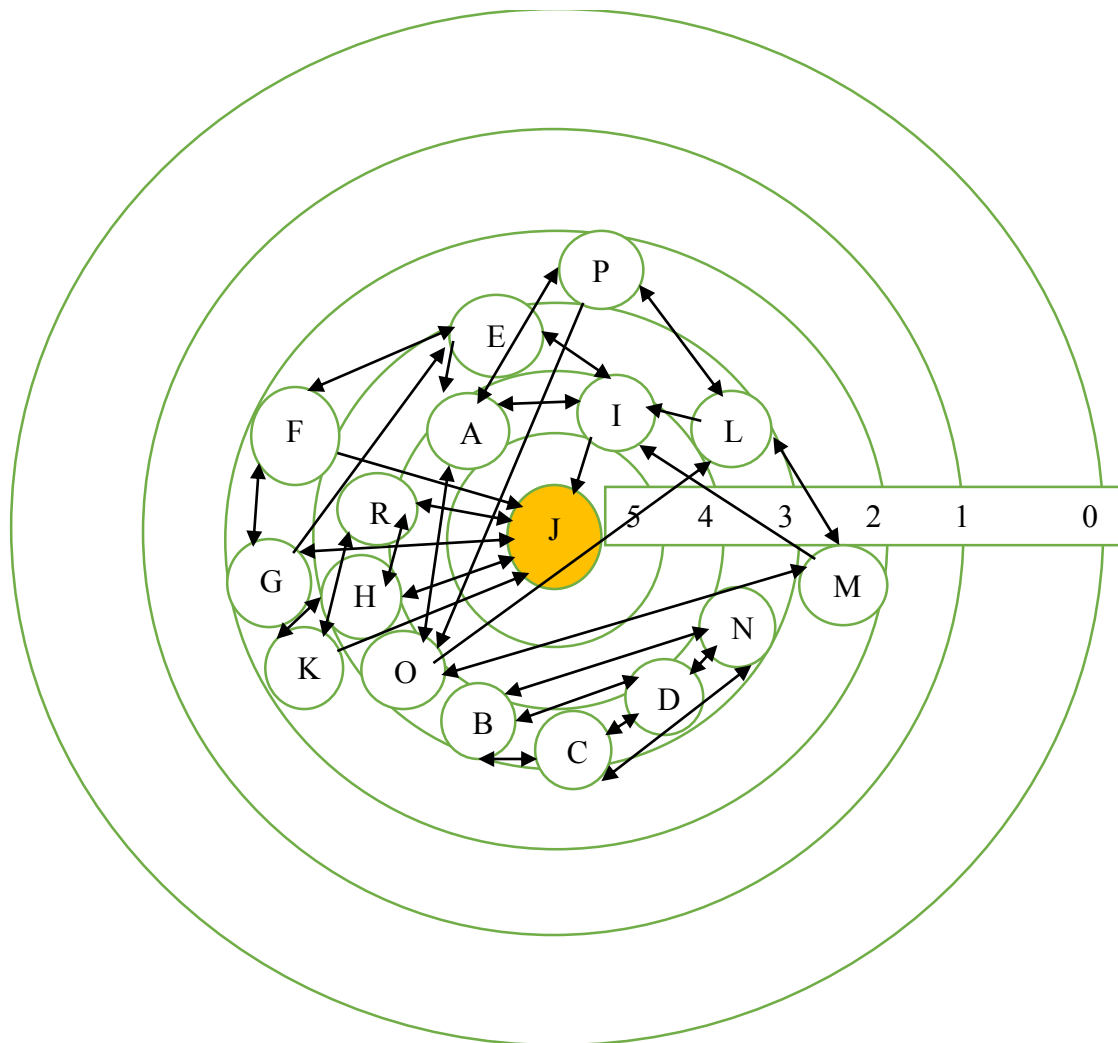
Následná sociometrická matice ke druhé otázce nám však ukázala, že náš objekt „J“ dostal opět nejvíce souhrnných voleb a to opět ve stejném poměru, kdy tentokrát šlo o 6 kladných ku 6 záporným volbám. Znamená to, že co se týká přátelství ve třídě, je na tom náš výzkumný objekt „J“ nejlépe z celé třídy. Opět si utvoříme terčové sociogramy k oběma maticím pro lepší přehlednost.

Graf 6: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 1 u žáků 4 třídy



Na daném terčovém sociogramu se nám ukazuje, že námi sledovaný výzkumný objekt „J“, je opět ve středu sociogramu. Navíc se zde ukázalo, že se nám v sociální skupině vytvořila podskupina, která, jak jsme zjistili při rozklíčování, je utvořena pouze z děvčat. Je tedy velmi pravděpodobné, že ty to děvčata budou držet svoji skupinku i při dotazování na druhou otázku. Podíváme se tedy na druhý terčový sociogram v grafu 7.

Graf 7: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 2 u žáků 4 třídy



Tak jak jsme již konstatovali u sociometrické matice, můžeme potvrdit, že náš výzkumný objekt „J“ je ve středu dění, kromě naší již zmíněné skupinky děvčat, které se skrývají pod písmeny „B“, „C“, „D“, „N“. Náš výzkumný objekt „J“ s šesti kladnými volbami se tak stal lídrem sociální skupiny a ani jeho porucha učení mu v tom nezabránila.

Otázka č. 1 z pohledu žáků 5 ročníku

Tabulka 12 zahrnuje odpovědi žáků 5 třídy na první otázku v pozitivní i negativní volbě. První pozitivní otázkou bylo, jak už jsme zmínili: „S kým ve třídě by si chtěl (a) sedět v lavici?“ A k této otázce zněla negativní varianta: „S kým by si určitě nechtěl (a) sedět v lavici?“ Dále tedy rozebereme dotazníky žáků 5 třídy a zjistíme, zda si i zde povede náš objekt zájmu výzkumu stejně dobře jako ve 3 a 4 třídě. Náš výzkumný objekt v 5 třídě se nachází pod písmenem „H“. První sociometrická matice bude opět k první otázce a jsou zde

zakresleny kladné a záporné volby stejným způsobem jako v předešlé sociometrické matici žáků 3 a 4 třídy.

Tabulka 12: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 5 třídy pro první otázku

																	odevzdané volby			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	+	-	Σ	
A		-	+						+						-	+	-	3	3	6
B			+									+			+			3	3	6
C							+								+			3	3	6
D						+						+		+				3	3	6
E								+					+			+		3	3	6
F								+						+		+		3	3	6
G			+						+							+		3	3	6
H				+							+		+					3	3	6
I	+	+													+			3	3	6
J						+							+			+		3	3	6
K								+						+	+			3	3	6
L								+					+	+				3	3	6
M				+	+							+						3	3	6
N										+		+				+		3	3	6
O	+	+	+															3	3	6
P								+			+				+			3	3	6
+	3	2	4	2	1	2	1	5	2	1	2	4	5	5	4	5				
-	0	4	1	7	6	4	2	2	4	6	2	3	3	3	0	1				
Σ	3	6	5	9	7	6	3	7	6	7	4	7	8	8	4	6				

obdržené volby

V naší tabulce sociometrické matice nedostal náš výzkumný objekt „H“ sice nejvíce všech voleb, ale co se týká kladných voleb je mezi třemi s největším počtem kladné volby a to 5. Na rozdíl od „M“ a „N“, které dostali vyšší počet celkové volby (8), má však „H“ pouze 2 záporné volby, kdy „M“ a „N“ dostali 3 záporné volby. Nejvyšší počet všech voleb (9) má „D“. To ale na úkor voleb záporných, kterých je 7 přičemž kladných voleb obdržel jen 2.

Otázka č. 2

V tabulce 13 jsme zpracovali data odpovědi žáků 5 třídy na druhou otázku v pozitivní i negativní volbě. Druhou pozitivní otázkou opět bylo: „S kým se ve třídě nejvíce kamarádíš?“ A k této otázce zněla negativní varianta: „S kým se ve třídě nejméně kamarádíš?“ Vložením do sociometrické matice se podíváme na kladné a záporné volby na tyto otázky.

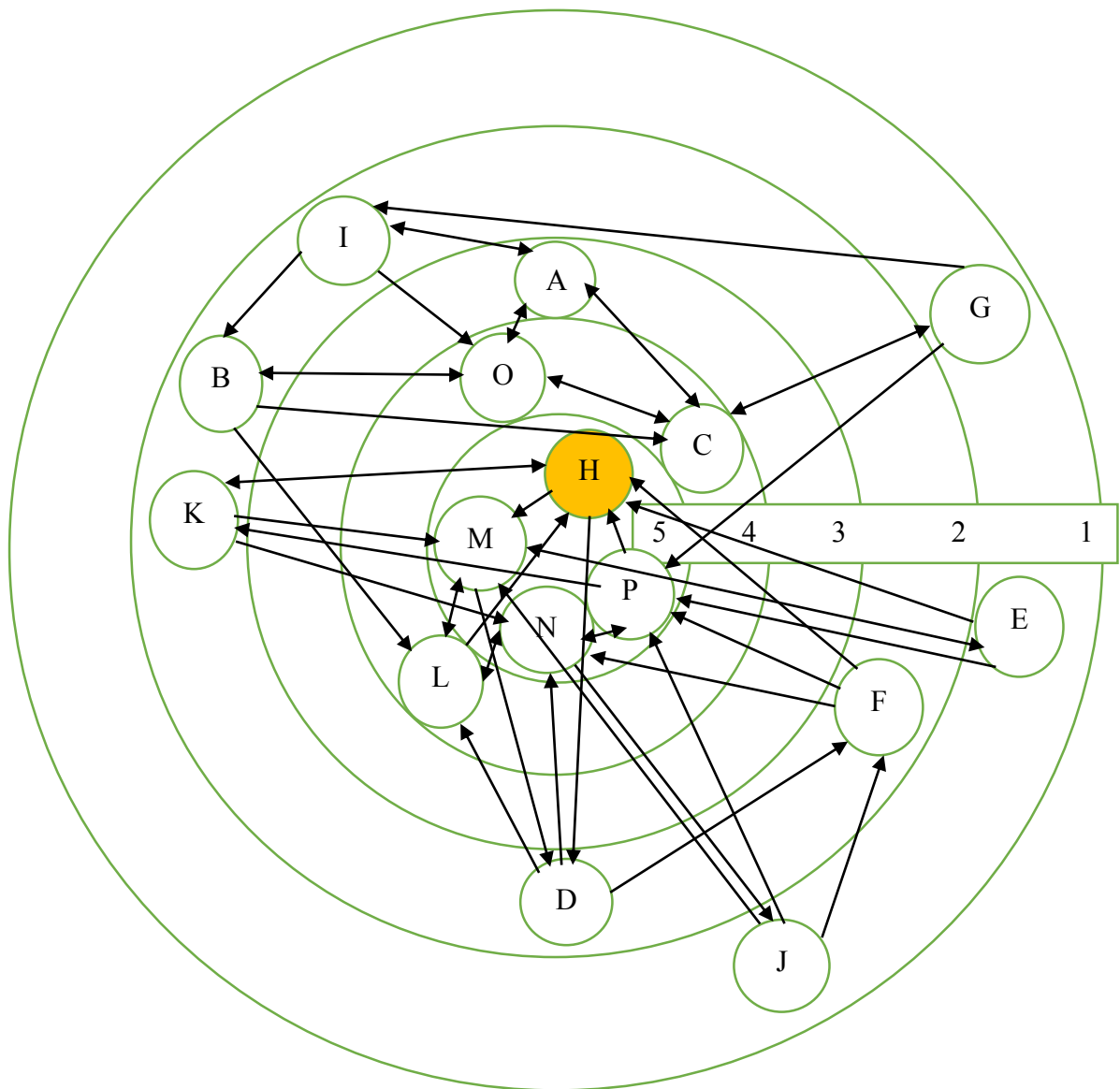
Tabulka 13: **Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 5 třídy pro druhou otázku**

		odevzdané volby																		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	+	-	Σ	
A	-						+		+						-	+		3	3	6
B	-	+					-					+	-		+			3	3	6
C	+	-					+		-						+			3	3	6
D					+	+		-			-				+		-	3	3	6
E					+			+	-	-			+					3	3	6
F					-	-		+				-	+	+				3	3	6
G	+	-	+										-	-	+			3	3	6
H	-				-	-					+		+	+				3	3	6
I	+	+												-	-	+		3	3	6
J					-				-		+		+			+		3	3	6
K		-			-			+							+	+		3	3	6
L	-	-			-					+			+	+				3	3	6
M					+	+		-						-				3	3	6
N								+			-	+	-			+		3	3	6
O	+	+	+					-		-								3	3	6
P					-	-		+			+	-		+						
+	4	2	3	2	2	2	2	5	1	1	3	2	5	6	5	3				
-	3	5	1	8	5	2	3	2	4	2	2	2	4	4	0	1				
Σ	7	7	4	10	7	4	5	7	5	3	5	4	9	10	5	4				

obdržené volby

Z dané sociometrické matice odevzdaných a obdržených voleb k druhé otázce máme dva objekty s celkovým počtem všech voleb 10. Objekt „D“ má však obdržených mnoho (8) záporných voleb na rozdíl od objektu „N“, který obdržel více kladných (6) voleb než těch záporných (4). Náš výzkumný objekt „H“ obdržel v celkovém počtu všech voleb (7), kdy kladný počet voleb byl 5 a 2 volby záporné. Opět si z obou sociometrických matic převedeme do terčového sociogramu kladné volby, abychom lépe viděli, kde se umístil náš výzkumný objekt „H“.

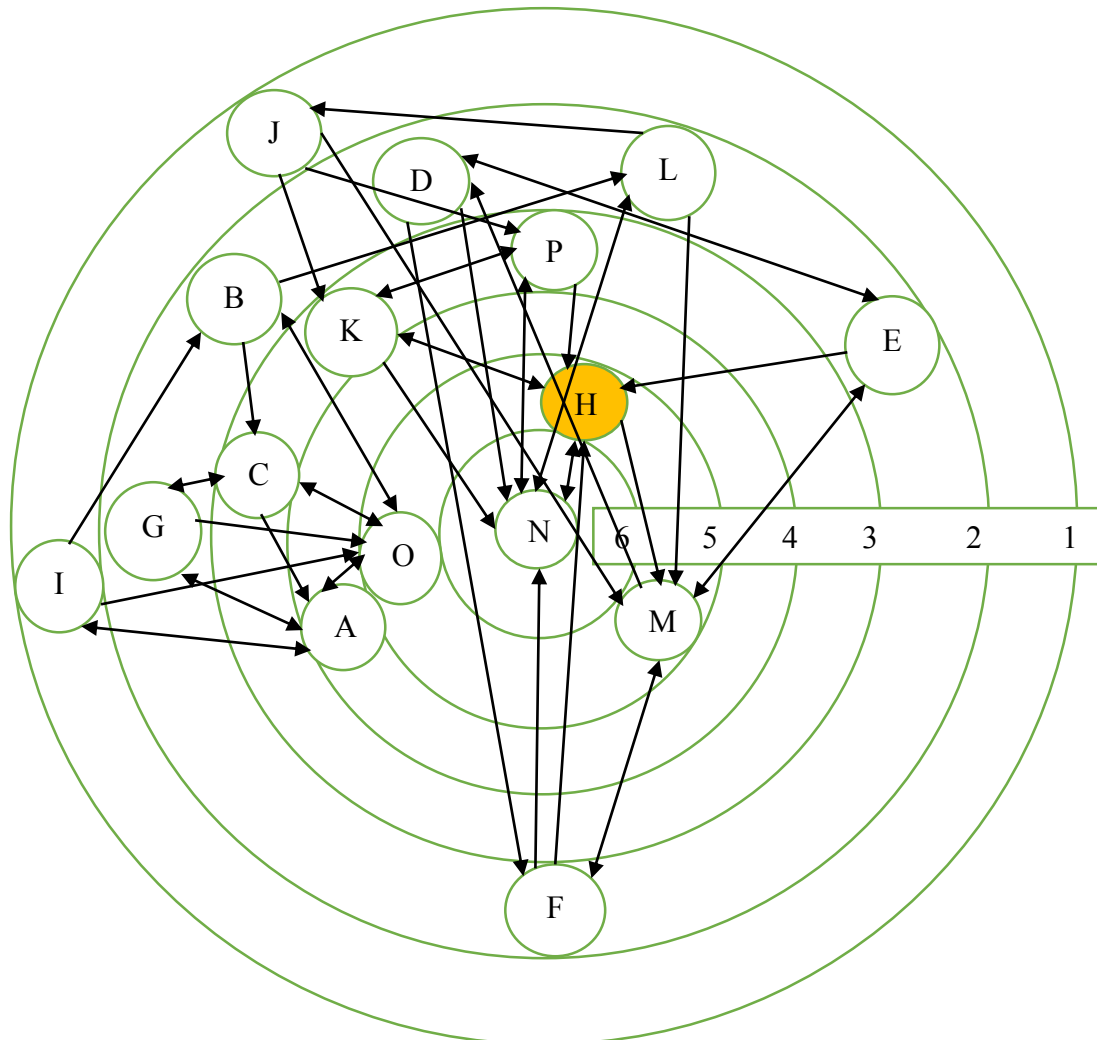
Graf 8: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 1 u žáků 5 třídy



V terčovém sociogramu se náš výzkumný objekt „H“ umístil ve středu a tím nám opět potvrdil, že co se týká kladné volby, je irrelevantní, zda objekt trpí vývojovou poruchou učení či ne. V pátém ročníku navíc je seskupení sociální skupiny více kompaktní, a i jedinci, kteří obdrželi jen jednu volbu, jsou propojeni se sociální skupinou. U žáků 5 třídy se tedy zdá sociální skupina kompaktnější nežli u žáků mladších.

Podíváme se, jak si vedl náš výzkumný objekt v poslední otázce a její kladné volby v sociometrické matici převedené do terčového sociogramu kladné volby.

Graf 9: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 2 u žáků 5 třídy



Opět je náš výzkumný objekt „H“ ve středu terčového sociogramu. Tentokrát sice není v samém středu, ale i tak se v hierarchii sociální skupiny opět umístil v první třetině. Takže jsme si potvrdili, že žáci s poruchou učení si drží přední příčky v umístění v sociální skupině. I když se ze sociální skupiny vždy oddělí menší skupinka žáků, vždy je minimálně jedním či dvěma jedinci opět propojena s hlavní skupinou. V tomto případě je zajímavé, že jedinec, který obdržel nejvíce kladných voleb, není spojen s druhotnou, vedlejší, skupinou. I tak jeden jedinec z vedlejší podskupiny „B“ udělil svoji kladnou volbu jedinci „L“, který je svázán z „lídrem“ naší základní skupiny.

6.6 Zhodnocení výsledků výzkumu vzhledem k výzkumným otázkám

V této části se budeme věnovat hledání odpovědí na naše výzkumné otázky, které jsme si stanovili výše, a to prostřednictvím zjištěných skutečností. Pro jednodušší a přehlednější zodpovězení jedné každé otázky si vždy každou opět položíme a ihned si také na ni odpovíme, pokud to bude v našich silách.

1. Patří žáci s vývojovými poruchami učení k odmítaným jedincům v třídním kolektivu, to znamená, promítne se toto odmítání v jejich pořadí ve školní třídě mezi ostatními?

Díky administraci Plebiscitu náklonnosti, jsme si každou výzkumnou skupinu rozdělili na poloviny a mohli tak sledovat, ve které z nich se žáci výzkumné skupiny díky volbám ostatních spolužáků, pohybovat. V tomto případě se všichni žáci, kteří patřili do sledované skupiny, umístili v prvních polovinách žáků našich tříd. Toto svědčí o jejich oblíbenosti mezi ostatními spolužáky. Z výsledků šetření Plebiscitu náklonnosti, pracujícího s výběrem žáků podle kritérií sympatií nebo antipatií, nelze potvrdit, že by žáci s vývojovými poruchami učení patřili mezi odmítané jedince. Ba spíše naopak. To to nám potvrdili i následné sociometrické testy, kdy se všechny výzkumné objekty vždy umístili na předních místech v našich sociometrických maticích a následných terčovách sociogramech, co se týká kladné volby, které jim udělili spolužáci.

2. Má vývojová porucha učení vliv na pozici žáka ve třídě?

Jak v Plebiscitu náklonnosti, tak podle sociometrického testu si můžeme na tuto otázku odpovědět jednoznačně záporně. V našem výzkumném souboru tato porucha učení rozhodně neměla vliv na pozici žáka ve třídě. Objekty výzkumu obdrželi jak kladné, tak i záporné volby stejně jako ostatní žáci. Těch kladných, bylo vždy dost, aby se v těchto malých kolektivech naše výzkumné objekty umístili, co se kladných voleb týká, na předních pozicích. Z tohoto statutu si dovoluujeme konstatovat, jak jsme již uvedli, že samotná vývojová porucha učení, nemá zásadní vliv na sociální pozici žáka ve školní třídě. Žáci to, že někdo má či nemá diagnostikovanou poruchu učení, neberou ve svém věku na zřetel při hodnocení spolužáků.

3. Liší se přístup žáků bez poruch učení k žákům s poruchami učení?

Na tu to otázku se nám ne zcela přesně podařilo najít odpověď. Na první pohled se zdá, že přístup žáků k žákům s poruchami učení se neliší od přístupu k ostatním žákům. Je nám jasné, že jsme měli k dispozici velmi malý výzkumný vzorek. A odpovědi žáků mohou být také zkresleny. Bohužel nám i Plebiscit náklonnosti neumožnil odpovědět na tuto a další

řadu otázek zcela konkrétně a přesně. Nevíme například, proč se většina žáků s poruchami učení ocitla ve skupinách více populárních jedinců. Nevíme jistě, zda jsou tito žáci vlivní a opravdu oblíbení a netušíme, proč žáci uskutečnili své výběry právě tak a ne jinak. Nicméně si dovolíme říci, že v naší výzkumné sociální skupině dopadli žáci na předních pozicích ve svých třídách.

ZÁVĚR

Naše bakalářská práce se věnuje problematice vývojových poruch učení a vychází z předpokladu, že žáci s těmito poruchami učení mají ztíženou pozici ve třídách. Zároveň zkoumá sociální pozici těchto jedinců ve školní třídě. Jestli patří mezi „hvězdy“ či „lídry“ sociální skupiny nebo se řadí spíše mezi „outsidry“. Našeho výzkumu se zúčastnilo 50 žáků ve věku 8 až 11 let, navštěvujících 3 až 5 tříd základních škol. V seznamech jsme si označili žáky, kterým byla diagnostikována některá z forem poruch učení, abychom následně zjistili, na jakých pozicích se nám v následných testech umístí. Zda jejich pozice budou determinovány jejich poruchou učení, či zda tato diagnostikovaná porucha učení na jejich pozici zásadní vliv nemá. Teoretická část naší práce je rozdělena na čtyři části. První část se zabývá vývojovými poruchami učení, diagnostikou a deficitem dílčích funkcí. Druhá část se zaměřuje na osobnost dítěte ve středním věku neboli na děti od 8 do 15 let věku. Třetí část pak rozebírá specifika žáků s vývojovými poruchami učení ve školním prostředí. A ve čtvrté části se pak zaměřujeme na samotné vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení a na osobnost učitele, který tyto děti učí. V praktické části bylo naším cílem, pokud možno zodpovězení všech výzkumných otázek. Zajímala nás sociální pozice žáků s vývojovými poruchami učení ve školní třídě. Naši práci jsme orientovali kvalitativně. Sociální pozice žáků jsme zkoumali prostřednictvím Plebiscitu náklonnosti, jenž nám umožnil zjistit pořadí jednotlivců v té které školní třídě. Pro lepší zakotvení jsme použili také sociometrický test, který jsme následně rozepsali do sociometrické matice a vybrané kladné volby pak zaznačili do terčového sociogramu. Výsledky našeho šetření, kterého jsme dosáhli, nám prokazují, že většina žáků, jež patří do našeho výzkumného souboru a mají diagnostikovanou některou formu vývojové poruchy učení, se svými sociálními pozicemi umístila mezi populární a pro ostatní sympatickými jedinci.

Praktické využití našich dosažených výsledků může mít více rovin. Naše zjištění mohou posloužit jak třídním učitelům žáků s vývojovými poruchami učení tak pracovníkům pedagogicko-psychologických porad. Pomoci by mohly také školním psychologům či výchovným poradcům. Při bližším poznávání žáků, by naše výsledky mohly být užitečné při pochopení jejich chování, ale i při vytváření individuálního přístupu vůči těmto jedincům během nápravy. Jestliže zjišťujeme, že rozdíl mezi žáky s poruchami učení a jejich vrstevníky se moc neprojevuje v tak nízkém věku, je to snad výsledkem nových přístupů k dětem samotným ze stran nejen právě učitelů, ale i rodičů a okolí komplexně. Jedná se o složitý a poměrně dlouhodobý proces, na němž by všichni výše zmínění odborníci i „laikové“ měli pracovat.

Jako velmi žádoucí, proto vnímáme také zvýšenou informovanost rodičů, protože ačkoli jsou poruchy učení primárně problémem pedagogickým a negativně zasahují do školních výkonů žáků, je nezbytné brát je v úvahu jako obtíže celkového charakteru, které ovlivňují celou osobnost jejich dítěte a mohou být zdrojem ohrožení jeho budoucího vývoje.

Doufáme, že náš výzkum bude dobrým podkladem pro následné hlubší zkoumání této oblasti. Zejména by nás zajímalo, proč se nesplnil předpoklad, že žáci s poruchami učení budou méně neoblíbení a budou zastávat horší sociální pozice. Jako další směr výzkumu tak vidíme bližší zacílení na spolužáky těchto jedinců a na prozkoumání důvodů jejich voleb. V rámci výsledků jsme blíže nezohledňovali vliv pohlaví, tudíž by se jako další výzkumná šetření nabízelo porovnání výsledků čistě dle pohlaví. Jsme si vědomi kvalitativního charakteru naší práce. Nepokoušíme se, jak jsme již několikrát předeslali, o zobecňování výsledků na širokou populaci žáků. Naším cílem byl spíše pokus rozšířit úhel pohledu na problematiku specifických poruch učení. Snažili jsme se o náhled a jiný směr, jímž se mohou další výzkumy ubírat. Existuje jistě množství výzkumů a prací, které se poruchám učení věnují a snad se některá i pokouší o změnu svého přístupu či ohniska. Je však škoda, že ačkoli je téma specifických poruch učení tak zpopularizované, stále je možné v něm nalézt místa, která dosud nebyla řádně prozkoumána. Proto se zde a tady alespoň odvážíme doufat, že ve své snaze nezůstaneme osamoceni a že naše práce snad poslouží jako podmět, nebo jako odrazový můstek pro další výzkumná šetření, která se rozhodnou věnovat žákům s poruchami učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKER, P.: *Základy dětské psychiatrie*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-955-9.
- BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 978-80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. Brno: MU, 2005. ISBN 978-80-210-3822-5.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A.: *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, Sdružení SCAN, 2003. ISBN 978-80-86620-05-0.
- BROOKES, G.: *Dyspraxia*. London: Continuum, 2007. EAN 9780826492357.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DRAPELA, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0040-6.
- ERIKSON, E. H.: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 978-80-7203-380-5.
- FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-815-9.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 978-80-85931-15-X.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HAYES, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0534-0.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDRIK, S.: *Dyskalkulie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0985-0.
- HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7178-472-9.

- HRABAL, V.: *SO-RA-D (Sociometrický ratingový dotazník)*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-09-7.
- HRABAL, V.: *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 978-80-246-0436-1.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H.: *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.
- KOHOUTEK, R.: *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Cerm, 2001. ISBN 978-80-7204-200-9.
- KOHOUTEK, R.: *Základy užité psychologie*. Brno: Cerm, 2002. ISBN 978-80-214-2203-3.
- KOŠČ, L.: *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972.
- KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7178-389-7.
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MAREŠ, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-542-74.
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988.
- MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 1991. ISBN 978-80-262-00000.
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 978-80-246-1173-0.
- Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992, ISBN 80-85121-37-9.
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M.: *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1216-1.

- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-8593-65-6.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V.: *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1977.
- ŘEZÁČ, J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1049-5.
- SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.
- SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.
- SLOWÍK, J.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
- SVOBODA, M.: *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0363-6.
- SVOBODA, M., a kol.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vydání 1.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 1999. ISBN 978-80-7178-308-4.

- VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1074-0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi*. Československá psychologie, ročník 50, číslo 4, str. 311 – 326.
- VAŠINA, L.: *Klinická psychologie a somatická psychoterapie. Díl I*. Brno: Neprun, 2002. ISBN 978-80-9028-964-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O.: *Dyspraxie*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1266-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Česká společnost „Dyslexie“ [online], [15. 3. 2018]. Dostupné z:

<http://www.czechdyslexia.cz>

CIPS Centrum „Myslí nám to ... jinak“ [online], [16. 3. 2018]. Dostupné z:

<http://www.cips.cvut.cz/dys/>

Sociometrie.cz [online], [15. 2. 2018]. Dostupné z:

<https://www.sociometrie.cz/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počet žáků ve výzkumném souboru dle věku

Tabulka 2: Počet žáků ve výzkumném souboru vzhledem k pohlaví

Tabulka 3: Počet všech zúčastněných žáků vzhledem k jednotlivým, základním školám

Tabulka 4: Rozložení žáků dle četnosti a pohlaví ve vybraných třídách vázaná na sociometrický test

Tabulka 5: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich pozice ve třídě

Tabulka 6: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich pozice ve třídě z hlediska jednotlivých tříd

Tabulka 7: Rozložení žáků dle četnosti a pohlaví ve vybraných třídách

Tabulka 8: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 3 třídy pro první otázku

Tabulka 9: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 3 třídy pro druhou otázku

Tabulka 10: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 4 třídy pro první otázku

Tabulka 11: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 4 třídy pro druhou otázku

Tabulka 12: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 5 třídy pro první otázku

Tabulka 13: Sociometrická matice pro odevzdané pozitivní i negativní volby žáků 5 třídy pro druhou otázku

Graf 1: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich rozložení v jednotlivých třídách a jejich pozice ve třídě

Graf 2: Četnost žáků výzkumné skupiny podle jejich pozice ve třídě

Graf 3: Rozložení žáků dle četnosti a pohlaví ve vybraných třídách

Graf 4: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 1 u žáků 3 třídy

Graf 5: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 2 u žáků 3 třídy

Graf 6: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 1 u žáků 4 třídy

Graf 7: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 2 u žáků 4 třídy

Graf 8: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 1 u žáků 5 třídy

Graf 9: Terčový sociogram kladné volby pro otázku č. 2 u žáků 5 třídy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Žádost o spolupráci

Příloha P II: Jmenný seznam pro udělení volby, 3 třída

Příloha P III: Jmenný seznam pro udělení volby, 4 třída

Příloha P IV: Jmenný seznam pro udělení volby, 5 třída

Příloha P V: Jmenný seznam 3 třída a zakódování

Příloha P VI: Jmenný seznam 4 třída a zakódování

Příloha P VII: Jmenný seznam 5 třída a zakódování

Příloha P VIII: Dotazník pro sociometrický test

PŘÍLOHA P I: ŽÁDOST O SPOLUPRÁCI

Ve Zlíně dne 2. 1. 2018

Základní škola ve Zlínském kraji
k rukám ředitele

Výzkum v rámci bakalářské práce – žáci s vývojovými poruchami učení a jejich postavení ve třídě

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli
v rámci mé bakalářské práce, provádím výzkum zařazení žáků v běžných třídách základních škol. K tomuto výzkumu je zapotřebí vzorek žáků ve věku od 8 do 11 let. Jedná se o vyplnění dvou krátkých dotazníků. Tento výzkum Vás nijak časově nezatíží. Jedná se o jednu necelou vyučovací hodinu. Je však nutné, aby mezi žáky ve třídě byl nejméně jeden, který je diagnostikován pro vývojovou poruchu učení.

Tím to Vás srdečně žádám o spolupráci. Prosím o odpověď na moji e-mailovou adresu viz níže, popřípadě mne kontaktujte na telefonu: 603149140.

Předem děkuji za odezvu a těším se na případnou spolupráci

Jarmila Skládalová
studentka Fakulty Humanitních studií
Universita Tomáše Bati ve Zlíně
obor Sociální pedagogika
e-mail: j_skladalova@utb.cz

PŘÍLOHA P II: JMENNÝ SEZNAM PRO UDĚLENÍ VOLBY, 3 TŘÍDA

Ahoj, jmenuji se Jarka

a děkuji, že se zúčastníš našeho testu. Níže máš soupis jmen svých spolužáků. Ke každému z nich přiřaď prosím značku podle toho jak moc ti je sympatický nebo není. Značky křížkuj podle téhle tabulky:

Velmi sympatický	Sympatický	Lhostejný	Nesympatický	Velmi nesympatický
++	+	0	-	-

Nespěchej, nejde o test na známky. U každého jména označ prosím jen JEDNU volbu. Pokud se spleteš, neškrtej! Dek značku do kolečka a zapiš novou volbu. Pokud nebudeš něčemu rozumět, zvedni ruku a já ti přijdu poradit.

ADÉLA	
DANA	
EVA	
FRANTIŠEK	
HANA	
IVA	
JAN	
JINDŘICH	
KAMIL	
KATEŘINA	
LUDVÍK	
OTAKAR	
PAVEL	
PETR	
TIBOR	
VLASTIMIL	

Děkuji za vyplnění a přeji ti hodně zdaru nejen ve škole.

PŘÍLOHA P III: JMENNÝ SEZNAM PRO UDĚLENÍ VOLBY, 4 TŘÍDA

Ahoj, jmenuji se Jarka

a děkuji, že se zúčastníš našeho testu. Níže máš soupis jmen svých spolužáků. Ke každému z nich přiřaď prosím značku podle toho jak moc ti je sympatický nebo není. Značky křížkuj podle téhle tabulky:

Velmi sympatický	Sympatický	Lhostejný	Nesympatický	Velmi nesympatický
++	+	0	-	-

Nespěchej, nejde o test na známky. U každého jména označ prosím jen JEDNU volbu. Pokud se spleteš, neškrtej! Dek značku do kolečka a zapiš novou volbu. Pokud nebudeš něčemu rozumět, zvedni ruku a já ti přijdu poradit.

ADAM	
ADÉLA	
HANA	
JANA	
JINDŘICH	
KAMIL	
LUDEK	
LUKÁŠ	
LIBOR	
MAREK	
MARTIN	
MICHAEL	
MILAN	
PAVEL	
PETR	
ŠTĚPÁN	
TADEÁŠ	
TEREZA	
TOMÁŠ	
VOJTĚCH	

Děkuji za vyplnění a přeji ti hodně zdaru nejen ve škole.

PŘÍLOHA P IV: JMENNÝ SEZNAM PRO UDĚLENÍ VOLBY, 5 TŘÍDA

Ahoj, jmenuji se Jarka

a děkuji, že se zúčastníš našeho testu. Níže máš soupis jmen svých spolužáků. Ke každému z nich přiřaď prosím značku podle toho jak moc ti je sympatický nebo není. Značky křížkuj podle téhle tabulky:

Velmi sympatický	Sympatický	Lhostejný	Nesympatický	Velmi nesympatický
++	+	0	-	-

Nespěchej, nejde o test na známky. U každého jména označ prosím jen JEDNU volbu. Pokud se spleteš, neškrtej! Dek značku do kolečka a zapiš novou volbu. Pokud nebudeš něčemu rozumět, zvedni ruku a já ti přijdu poradit.

ALENA	
ANDREA	
BARBORA	
DANIEL	
DAVID	
EMIL	
FRANTIŠEK	
HANA	
JAN	
KAMIL	
PETR	
TEREZA H.	
TEREZA V.	
TOMÁŠ	

Děkuji za vyplnění a přeji ti hodně zdaru nejen ve škole.

PŘÍLOHA P V: JMENNÝ SEZNAM, 3 TŘÍDA A ZAKÓDOVÁNÍ

Jmenný seznam žáků 3 třídy a jejich zakódování pro sociometrickou matici a následný terčový sociogram.

3. třída - 17 žáků - 7 dívek - 10 chlapců		
písmeno	jméno žáka	věk
A	Adam	9
B	Alena	9
C	Hana	9
D	Jana	10
E	Jiří	9
F	Karel	9
G	Luděk	10
H	Marek	9
I	Martin	9
J	Michal	9
K	Pavel	10
L	Štěpán	9
M	Tadeáš	9
N	Tereza	10
O	Tomáš	9
P	Vojtěch	10

PŘÍLOHA P VI: JMENNÝ SEZNAM, 4 TŘÍDA A ZAKÓDOVÁNÍ

Jmenný seznam žáků 4 třídy a jejich zakódování pro sociometrickou matici a následný terčový sociogram.

4. třída - 17 žáků - 4 dívky - 13 chlapců		
písmeno	jméno žáka	věk
A	Adam	9
B	Alena	9
C	Hana	9
D	Jana	10
E	Jiří	9
F	Karel	9
G	Luděk	10
H	Marek	9
I	Martin	9
J	Michal	9
K	Pavel	10
L	Štěpán	9
M	Tadeáš	9
N	Tereza	10
O	Tomáš	9
P	Vojtěch	10

PŘÍLOHA P VII: JMENNÝ SEZNAM, 5 TŘÍDA A ZAKÓDOVÁNÍ

Jmenný seznam žáků 5 třídy a jejich zakódování pro sociometrickou matici a následný terčový sociogram.

5. třída - 16 žáků - 6 dívky - 10 chlapců		
písmeno	jméno žáka	věk
A	Adam	9
B	Alena	9
C	Hana	9
D	Jana	10
E	Jiří	9
F	Karel	9
G	Luděk	10
H	Marek	9
I	Martin	9
J	Michal	9
K	Pavel	10
L	Štěpán	9
M	Tadeáš	9
N	Tereza	10
O	Tomáš	9
P	Vojtěch	10

PŘÍLOHA P VIII: DOTAZNÍK PRO SOCIOMETRICKÝ TEST

Ahoj, jmenuji se Jarka a chtěla bych tě poprosit o vyplnění odpovědí na několik otázek. Pokud by sis nevěděl/a rady neboj se a zeptej se. Prosím, vyplň všechna políčka u všech otázek. Nespěchej, času máš dost, nejde o známkovanou písemku či test.

Děkuji moc Jarka



Jmenuji se, je mi let. Chodím do třídy.

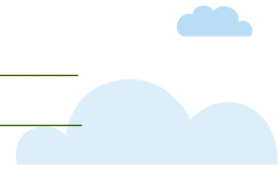
Prosím, do každého řádku napiš jméno spolužáka / spolužačky.

S kým ve třídě by si chtěl (a) sedět v lavici?

1. _____
2. _____
3. _____

S kým by si určitě nechtěl (a) sedět v lavici?

1. _____
2. _____
3. _____



S kým se ve třídě nejvíce kamarádíš?

1. _____
2. _____
3. _____

S kým se ve třídě nejméně kamarádíš?

1. _____
2. _____
3. _____

