

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

Postavení integrovaného žáka s lehkým postižením
v žákovské skupině

Autor: Lenka Švamberková
Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.
Datum odevzdání diplomové práce: 30. června 2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Děkuji touto cestou PaedDr. Heleně Havlisové Ph.D za odborné rady a vedení, které mi poskytovala během vypracovávání diplomové práce.

Ve Velešíně, dne 30.6.2010

Podpis : Švamberková

Anotace

Postavení integrovaného žáka s lehkým postižením v žákovské skupině

Diplomová práce

Diplomová práce je zaměřena na zjišťování postavení dítěte s lehkým postižením v kolektivu třídy na prvním stupni základní školy. Jedná se konkrétně o děti, u kterých je diagnostikována lehká mozková dysfunkce nebo specifická porucha učení. Teoretická část pojednává o charakteru třídy na prvním stupni základní školy, a to z vývojového a sociologického hlediska. Dále se zabývá problematikou poruch učení a chování, kam spadají právě žáci, o které se v mé práci zajímám, a také problematikou školské integrace. Praktická část zahrnuje vlastní šetření a zpracovává získaná data. Výzkum probíhal na základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. Byl proveden pomocí sociometrické metody, monitorovacího systému, pozorování a dotazníku pro učitele. V přílohách jsou uvedeny součásti výzkumu sociometrickou metodou.

Abstract

Status of a slightly handicapped pupil integrated in a group of pupils.

Graduation Theses

The purpose of this Graduation Theses is to ascertain the status of a slightly handicapped child in a primary school class collective. It concerns namely children with a diagnosis of slight cerebral dysfunction or specific learning disability. The theoretic part deals with the nature of a primary school class, particularly from a developmental and sociological point of view. Further, it considers the problems of learning disability and behaviour disorder, which applies for the pupils I have been concerned with in my Graduation Theses, and also the questions of school integration. The practical part comprises the research itself and processes the data obtained. The investigation took place in the Grünwaldova elementary school in České Budějovice. It was executed using the sociometrical method, monitoring, observation, and a questionnaire designed for teachers.

Individual parts of the research using the sociometrical method are introduced in the appendices.

Obsah

I.	Úvod	7
II.	Teoretická část	
	1. Charakteristika mladšího školního věku.....	8
	1.1. Osobnost a socializace.....	12
	2. Integrace.....	14
	2.1. Historie integrace.....	16
	2.2. Faktory, ovlivňující úspěšnost školské integrace.....	17
	3. Specifické poruchy učení.....	23
	3.1. Vymezení pojmu.....	23
	3.2. Dyslexie.....	25
	3.3. Příbuzné poruchy.....	26
	3.4. Integrace dětí s SPU.....	27
	4. Lehká mozková dysfunkce.....	28
	4.1. Vymezení pojmu.....	28
	4.2. Etiologie.....	30
	4.3. Příbuzné poruchy.....	32
	4.4. Možnosti prevence.....	33
	4.5. Postavení dítěte ve škole.....	34
	5. Třída jako sociální skupina.....	35
	5.1. Malé sociální skupiny.....	36
	5.2. Mladší školní třída.....	37
	5.3. Pozice, status, role.....	38
III.	Praktická část	
	6. Cíl.....	42
	7. Metody šetření.....	42
	8. Průběh výzkumu.....	45
	9. Charakteristika šetřeného vzorku.....	45
	10. Výsledky šetření a jejich interpretace.....	45
	11. Shrnutí.....	65

12. Závěr.....	67
13. Použitá literatura.....	69
14. Seznam příloh.....	72
15. Přílohy.....	63

I. Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám postavením integrovaného žáka s lehkým postižením v žákovské skupině na prvním stupni základní školy.

V zadání byly vymezeny tyto tři skupiny: lehká mozková dysfunkce (bez poruchy učení), porucha učení a řečová vada (kocktavost).

Vzhledem k situaci ve školním terénu, tj. že školy nejsou příliš nakloněné poskytování osobních údajů a sledování dětí, byla z výzkumu vypuštěna skupina řečová vada (kocktavost). Znamená to tedy, že byly sledovány pouze skupiny žáků s diagnózou porucha učení a lehká mozková dysfunkce.

V dnešní době je již zcela normální integrace takto postižených dětí do běžných tříd. Svou diplomovou prací se pokouším ozřejmit vztahy dětí bez jakéhokoli postižení ke spolužákům s uvedenými diagnózami. Jde především o to, zda daný problém ztěžuje dítěti získávání určitého kladného postavení v žákovském kolektivu.

Získání daného postavení je pro dítě velmi důležité z hlediska fungování ve školním prostředí, ale také může částečně ovlivnit schopnost dítěte začleňovat se do společnosti i v budoucnosti.

Z teoretických poznatků o lehké mozkové dysfunkci a specifických poruchách učení můžeme usuzovat, že hůře si budou stát děti s diagnózou lehká mozková dysfunkce, jejíž projevy mohou být někdy ostatním dětem velice nepříjemné. Nízké sebevědomí, zapříčiněné školním neúspěchem, který je charakteristický pro specifické poruchy učení, může však také stavět dítě do nepříznivé pozice v kolektivu. Roli budou jistě hrát i osobnostní kvality jednotlivých dětí i míra tolerantnosti ostatních členů kolektivu.

II. Teoretická část

1. Charakteristika mladšího školního věku

Charakteristika mladšího školního věku je pro tuto práci velmi důležitým aspektem. Pokud chceme posuzovat školní třídu i děti v ní jako jednotlivce, musíme si uvědomit, co je pro chování těchto dětí typické, jak vůbec ony samy vnímají školu a potažmo tedy i školní třídu a jak jsou takto staré děti schopny chovat se ke spolužákům, kteří jsou jakýmkoli způsobem odlišní.

Abychom mohli tento věk dobře posoudit, je důležité poznat osobnost těchto dětí ze všech různých pohledů. Budu se tedy zabývat věkovým vymezením, nástupem do školy, rozvojem poznávacích procesů a převážně socializací dětí mladšího školního věku.

Jako období mladšího školního věku, středního dětství nebo také prepubescence se většinou označuje období od 6.,7. roku, kdy dítě nastupuje do školy do 11.,12. roku, kdy vstupuje dítě do puberty. Přičemž musíme brát v potaz individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi i mezi pohlavími. Děvčata přicházejí do puberty dříve, než chlapci. Langmeier s Krejčíkovou říkají, že konec tohoto období je určen výskytem prvních známek dospívání i s jeho průvodními psychickými projevy. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Nástup do školy znamená pro dítě velmi náročnou životní situaci. Jde tu především o plnění určitých povinností a požadavků. Zároveň se jedná o tu skutečnost, že dítě přestává být středem pozornosti, jako bylo doposud v rodině a zdaleka nemá takovou volnost ve svém chování, jako v mateřské škole. Očekává se od něho, že bude své chování přizpůsobovat školním požadavkům. Tady je jistě velmi důležitá osobnost učitele, který by se měl snažit pomoci svým žákům, aby se s touto novou situací co nejlépe vyrovnali.

K nástupu do školy je nutná jistá vývojová úroveň, které dítě musí nutně dosáhnout, má-li zvládat školní zátěž. Pokud do školy nastupuje dítě, které pro školu není zcela

zralé, má velké problémy se všemi činnostmi, které probíhají v hodinách, ale i se socializací ve školní třídě. Z tohoto důvodu je nutno provádět u některých dětí tzv. testy školní zralosti. Provádějí se na žádost rodičů, na doporučení učitelky v mateřské škole, na žádost rodičů nebo po zjištění nějakého problému u zápisu do první třídy.

Po diagnostikování školní nezralosti je doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Touto diagnostikou se zabývá pedagogicko - psychologická poradna.

U dětí se pak posuzuje rozvoj v oblasti tělesné, rozumové a morální.

„Poměrně výrazně se v tomto období začínají rozvíjet **poznávací procesy**.

Co se týče myšlení, pokračuje vývoj dítěte trvale a plynule a dítě dosahuje ve všech směrech výrazných pokroků, které jsou často rozhodující pro jeho budoucnost.

Kdybychom chtěli období mladšího školního věku psychologicky nějak charakterizovat, mohli bychom označit jeho věk střízlivého realismu. Na rozdíl od menšího dítěte, které je poměrně hodně závislé ve svém vnímání, myšlení i jednání na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být správné, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je.“ (Langmeier, Krejčíková, 1998)

„Zpravidla je realismus školáka závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé) povědí, je to realismus naivní, a teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický – to už se ohlašuje blízkost dospívání.“ (Langmeier, Krejčíková, 1998)

„Vývoj **vnímání-percepce** poměrně úzce souvisí s dosažením školní zralosti.

V době mezi 5. – 7. rokem dochází k velkým změnám a zraková a sluchová percepce dosahuje takové úrovně, jaká je potřebná ke zvládnutí požadavků výuky v první třídě.“ (Vágnerová, 2005)

Podle Langmeiera se v tomto věku výrazně rozvíjí smyslové vnímání. Říká, že právě smyslové vnímání je velmi složitý psychický proces, na němž se podílejí všechny složky lidské osobnosti, to znamená postoj, soustředěnost, očekávání, vytrvalost, dřívější zkušenosti a zájmy a také schopnosti, které si dítě dosud osvojilo. Především v oblastech zrakového a sluchového vnímání pozorujeme výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladněji zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě. „Nevnímá už

věci v celku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Nevnímá jen to, co je pro něj na první pohled atraktivní, ale i to, na co cíleně zaměří pozornost. Vnímání se tedy stává stále více cílevědomým aktem – pozorováním. Vývoj pozorování se stává rozhodným krokem v oddělení „teoretické“ poznávací činnosti od „praktické“ jednacích aktivity“. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Pokud chceme vnímání dítěte co nejvíce rozvíjet, musíme rozvíjet tzv. úmyslnou pozornost, díky které se vnímání stává uvědomělým procesem.

Na **pozornost** dítěte jsou teď kladeny poměrně velké nároky. Do této doby ještě neumělo dítě pozorovat cíleně, jejich pozornost upoutá to, co je pro ně v dané chvíli zajímavé.

Jde zde tedy o koncentraci pozornosti. Délka soustředění je v sedmi letech asi 7 – 10 minut a v deseti letech 10 – 15 minut. Pro školní práci je velmi důležitá schopnost udržet pozornost a nenechat se rozptýlit jakýmkoli jiným podnětem. V průběhu vývoje klesá citlivost k rušivým podnětům. Náročnější je pro dítě vnímání sluchových podnětů. Podněty zrakové bývají trvalejšího rázu a dítě se na ně může soustředit jak dlouho chce, kdežto podněty sluchové jsou z pravidla rychle pomíjející – dítě se k nim nemůže vrátit, kdy chce a musí se soustředit právě v tom okamžiku, který mu určí mluvčí. Tuto schopnost, tedy zcela záměrnou koncentraci pozornosti, si dítě osvojuje kolem osmého až jedenáctého roku. (Vágnerová, 2005)

„V průběhu mladšího školního věku se postupně zvětšuje kapacita **paměti**. Pokud může dítě využít logických souvislostí, zapamatuje si toho více. Děti mezi sedmým a osmým rokem se ještě nedovedou učit. Jedním z mála prostředků k osvojení látky je opakování. Z této skutečnosti musí učitel vycházet a brát ji v úvahu. Od devíti let dovedou již žáci využívat určitých strategií zapamatování. Proto ubývá tendencí učit se mechanicky.“ (Vágnerová, 2005)

V mladším školním věku je znatelný rychlý rozvoj řeči. Ta podle Langmeiera a Krejčíkové podmiňuje také rozvoj paměti. Ta se teď může opírat o systém slovních výpovědí a díky tomu je také krátkodobá i dlouhodobá paměť ve školním věku stabilnější. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Činnost probíhající při školním vyučování pomáhá dětem rozvíjet **představivost**. Představy mladšího žáka nejsou tak bohaté, jako představy dospělého člověka. Nejvíce nejasností a nepřesností má takto staré dítě v oblastech, ve kterých nemá dostatek zkušeností a vědomostí. Na druhou stranu nejjasnější představy má mladší žák o tom, s čím přichází do styku zcela běžně. V některých případech se v tomto věku stává, že některé nereálné představy jsou tak silné, že se téměř vyrovnají vjemům. Dítě tudíž považuje za reálné i ty skutečnosti, které si např. vymyslelo či vysnilo. Tyto představy pojmenovává odborná literatura jako představy či obrazy eidetické.

Podle Langmeiera a Krejčíkové je eidetismus schopností, která umožňuje dítěti si velice přesně vybavit dřívější vjemy, to znamená, že představivost dosahuje v tomto věku překvapivého vrcholu. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Rozvoj řeči je podmíněn **rozvojem myšlení** a to platí také naopak.

„Nejen motorika a smyslové vnímání se ve školním věku zdokonalují, ale také řeč, která lidskou činnost řídí a která dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání, se výrazně vyvíjí. Je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení.“(Langmeier, Krejčíková, 1998)

Autor dále uvádí, že průměrný počet slov v aktivní i pasivní slovní zásobě je už při nástupu do školy značný a stále stoupá, přičemž existují patrné rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Vlivem školního učení se zvětšuje a zkvalitňuje slovní zásoba a roste délka a složitost vět, stejně jako se rozvíjí gramatická stavba vět.

Měla by vymizet i patlavost, která se někdy objevuje ještě s nástupem do školy, během prvního roku školní docházky.

Řeč, užívaná ve škole, je u některých dětí v podstatě stejná jako řeč, se kterou se běžně setkává ve vlastní rodině, zatímco u jiných dětí – třebaže jejich mateřská řeč je stejná – jsou preferovány jiné způsoby verbální komunikace, což ztěžuje jejich pochopení učební látky a zhoršuje jejich šance na pokrok ve výuce. Jde především o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin a o děti z jiných etnických skupin. Dalo by se předpokládat, že škola rozdíly vyrovná, avšak výzkumy nasvědčují spíše opaku: „kulturně deprivované“ děti se obtížně učí řeči školy a díky tomu stále více zaostávají. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Co se týče myšlení, jde tu zejména o přechod od myšlení názorného do stádia konkrétních logických operací. Tento přechod se má uskutečnit podle Piageta

koncem šestého, začátkem sedmého roku života dítěte. Jedná se o kompletní přestavbu myšlenkových procesů, jejíž realizace je pro školní práci dítěte zcela nezbytná. K této vývojové fázi se dítě dostává postupně, nikoli naráz. U jednoho dítěte se tedy můžeme setkat zároveň s logickým myšlením a naopak u něho ještě pozorujeme projevy myšlení názorného. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

U školních dětí je potřeba rozvoje abstraktního myšlení, což souvisí i s učením se čísel a symbolů v matematice a se zvládnutím takové látky, která se nedá příliš dobře názorně vysvětlit.

1.1. Osobnost a socializace

Velmi důležitý je pro nás pohled na osobnost a socializaci žáka.

Dítě prožívá ve svém životě první z významných změn – nastupuje do školy. To je pro něho, jak jsme se mohli dozvědět z předchozích kapitol, velmi zátěžová situace. Nejen že se musí vyrovnat s prostředím školy, vyučováním a určitými povinnostmi, ale navíc před ním stojí velmi těžká zkouška – musí se začlenit do kolektivu vrstevníků a naučit se v něm určitým způsobem chovat.

Přechod k novým podmínkám života naplněného odpovědnou činností – učením, klade na nervovou soustavu dítěte značné nároky. To se může projevit tzv. počátečním útlumem, který vzniká díky působení množství podmětů. Velká řada dojmů, které dítě má, se může projevit v jeho chování tím, že ztrácí orientaci, vše mu padá z rukou, objevují se rozpaky a vzrušení. Tyto projevy počátečního útlumu však po několika dnech mizí, jelikož se dítě poměrně rychle přizpůsobuje novým podmínkám. (Krejčíková 1987)

„Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně vstupem do školy. Významnými osobami, podle nichž se učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci.“ (Langmeier, Krejčíková, 1998)

Autor dále zmiňuje sociální reaktivitu – mluví o tom, že dítě reaguje zcela jinak na dospělé než na své vrstevníky. Děti jsou se navzájem bližší a v kolektivu ostatních dětí se žák učí takovým sociálním reakcím, jako je spolupráce, soutěživost či pomoc slabšímu. Dítě se učí prosadit se nebo se naopak podřít. Pozorný učitel by měl umět sociální reakce dětí korigovat tak, aby se mezi dětmi nehrotily konflikty a nadřazenost a podřazenost nebyly u dětí příliš vystupňované.

Kolektiv vrstevníků dítě v mladším školním věku potřebuje a také vyžaduje.

Postupem doby se v tomto věku mění i vztahy mezi dívkami a chlapci. Přestávají se objevovat společné hry dívek a chlapců, a to často již ve druhé třídě. (začínají se rozrůžňovat zájmy dětí)

Určitým způsobem se formuje také mravní cítění dítěte. Langmeier říká, že vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl už v základech zahájen v předškolním období, takže děti už si s sebou do školy přináší zvnitřněné normy sociálního chování a rovněž i základní hodnoty. Tyto hodnoty se dále zpevňují kolem 11. až 12. roku, což je v podstatě ke konci období mladšího školního věku.

V rámci socializace je také důležité zmínit určitá očekávání, která z role školáka vyplývají. Vágnerová uvádí, že pokud se dítěti daří chovat se v souladu s tímto očekáváním, je odměňováno, v opačném případě je negativně hodnoceno či dokonce odmítáno. Z toho vyplývá, že děti, které nemají patřičné dispozice jsou znevýhodněny.(Vágnerová, 1997)

Toto znevýhodnění je patrné ve vztahu k dospělé autoritě, ale má vliv také na hodnocení žáka ostatními spolužáky.

Od autorky se dále dozvídáme, že třída tvoří tzv. referenční skupinu, se kterou je výkon dítěte možno srovnávat. Zde může dítě uspokojit svou potřebu dosažení úspěchu a sebeprosazení, nebo se zde naopak ukáže, že ostatním nestačí. Pokud je dítě pozitivně akceptováno ostatními spolužáky, uspokojuje zde také potřebu jistoty a bezpečí, což souvisí se získáním přijatelné pozice ve třídě a akceptace ze strany spolužáků. To úzce souvisí s jeho vlastním sebehodnocením, které se stává součástí jeho identity.(Vágnerová, 1997)

„Nepopulárními se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům.“(Vágnerová, 2000)

Důvodů, proč v této oblasti některé děti selhávají, může být několik. Jsou to např. odlišný mentální vývoj, citové problémy, zvýšená úzkostnost, nemoc či postižení. Školáci totiž ještě nedovedou pochopit, že některé děti jsou jiné a proto nemohou reagovat tak, jako většina jejich vrstevníků. Domnívají se, že požadovaná změna je záležitostí vůle daného dítěte. Takovéto dítě se může snažit získat si úctu a náklonnost svých vrstevníků jinými, často nežádoucími způsoby, jako je šaškování, uplácení či vnucování. Některé děti sami v sobě realitu popřou a uvěří v to, že situace je příznivá. Tyto mechanismy jsou nevyhovující nejen v dané situaci, ale především tu existuje nebezpečí, že si tyto reakce osvojí dítě jako standart při řešení jakékoli

jiné situace. U nezralých dětí se můžeme setkat dokonce s regresí či s tendencí hledat ochranu u autority. Tyto děti mohou být také dokonce agresivní, zlomyslné a dokonce se může začít ostatním mstít za to, že h nepřijímají. (Vágnerová, 2000)

Z tohoto můžeme usuzovat, že děti jakýmkoli způsobem znevýhodněné mají v kolektivu spolužáků velmi těžkou roli a chování vrstevníků se zpětně promítá na utváření osobnosti odmítaného dítěte. V dnešní době, kdy se integrace různě postižených dětí stává běžnou i v našem školství, je třeba se touto problematikou dostatečně zabývat. Zvláště ze strany učitele je nutný citlivý přístup jak k dětem integrovaným, tak k ostatním dětem ve třídě, kterým musí být problematika odpovídajícím způsobem objasněna, aby byly schopny takového dítěte akceptovat a v nejlepším případě se mu snažit pomoci.

2. Integrace

Integrace je poměrně široký pojem, který slýcháme v současnosti stále častěji. Pokud se na ni díváme z hlediska školské praxe, klade určité požadavky na pedagoga, rodinu i školní třídu a pro pedagoga je tedy nezbytně nutné se v této problematice dobře orientovat. Měl by si utvořit na integraci vlastní názor a posoudit, zda je v jeho silách se na integraci podílet a připravit na ni sebe i svou třídu. Mimo to je dnes integrace celosvětovým trendem a umožňuje nám lépe než dříve poznat svět lidí, kteří jsou určitým způsobem odlišní.

Jak už jsem zmínila, integrace je pojem poměrně široký. Například Michalík hovoří o integraci širší, která zahrnuje integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti a o integraci dílčí, která se týká specifické oblasti života, a to vztahů zdravotně postižených. Dále se hovoří o integraci ve sportu, v zaměstnání, integraci volného času a především o integraci školské. (Michalík, 2000)

Z domácích odborníků se integrací zabývá také Jesenský. Integraci chápe jako „postupně se rozvíjející, dynamický pedagogický jev, ve kterém se jedná o partnerské soužití intaktní populace a postižených na úrovni jejich vzájemné adaptace během výchovy a vzdělávání a v rámci řešení různých výchovně

vzdělávacích situací“. Toto pojetí pak nese název pedagogická integrace. (Jesenský, 1995)

Pojmem postižení rozumíme různá funkční omezení, ať už se jedná o fyzickou, smyslovou nebo mentální vadu. Handicap pak představuje omezení či ztrátu příležitosti plně se zapojovat do běžného chodu společnosti.

Hloubku pojmu integrace vystihuje velmi přehledně Vianello (1994). Ten ve své práci uvádí dva pojmy. Jde o pojem integrace a inkluze. Inkluze značí umístění, začlenění se do skupiny, ve které člověk nějakým způsobem funguje. Touto skupinou však nemusí být zcela přijímán. Integrace znamená oproti tomu společné fungování uvnitř určitého společenství a má vést k procesu nevyčleňování. (Jesenský, 2000)

Úroveň integrace vystihuje Jesenský vymezením jednotlivých stupňů integrace.

Uvádí osm stupňů.

sociálně integrovaný – plně se zapojuje do chodu společnosti

inhibovaná účast – postižení pro dotyčného znamená mírné omezení účasti ve společnosti

omezená účast – postižený se neúčastní obvyklých společenských činností naplno, postižení zasahuje jeho manželství, sexuální život...

zmenšená účast – jedinec není schopen navazovat náhodné vztahy a jeho společenský život se omezuje na rodinu, domov a případně pracoviště.

ochuzené vztahy – omezení ve fyzickém, psychickém či sociálním vývoji bez naděje na zlepšení

redukované vztahy – jedinec je schopen udržovat vztahy pouze k jednomu či několika jedincům

narušené vztahy – postižený není schopen udržovat trvalejší vztahy, ani co se týče rodiny..

společensky izolované – jde o osoby, které jsou společensky zcela izolované, jde o případy úplné segregace. (in Michalík, 2000)

Z určitého úhlu pohledu můžeme říci, že integrace postižených do intaktní společnosti je všestranně výhodná pro jedince s postižením. Důležitá je pro ně především po stránce socializace. Sociální učení totiž nefunguje pouze v navozovaných situacích. Musí probíhat v běžném životě a v běžných situacích, a to lze pouze v kontaktu s širší veřejností. Dalším cílem integrace je získávání poznatků a osvojování dovedností, a to na běžné úrovni společně s ostatními dětmi. Na druhou

stranu je ale integrace prospěšná i pro majoritní společnost. Myslím, že nikdy není na škodu se potkat s člověkem, který má jiný pohled na svět, my sami a především děti v dané třídě se učí respektovat postižené a ještě lépe pomáhat jim a získání takovéto zkušenosti je pro lidskou osobnost nenahraditelné.

2.1. Historie integrace

„V České republice nalezneme rozvinutý systém institucí a forem speciálního vzdělávání dětí s postižením. Pouze v posledních několika letech můžeme hovořit o rozvoji svébytného systému integrovaného vzdělávání.“ (Valenta, 2003)

Speciální instituce začínají v České republice vznikat už koncem 19. století. Pouze tady se mohly postižené děti alespoň nějak vzdělávat, v žádném případě se ale do těchto institucí nedostaly všechny děti, které by to potřebovaly. Vysoce jsou dnes hodnocena zařízení jako Jedličkův ústav pro děti zmrzačené v Praze (1913), Ernestinum v Praze (1871), Ústav pro zmrzačené v Brně (1919) nebo Ústav pro děti zmrzačené a rachitické v Plzni (1921). Ještě zde ale vůbec nehovoříme o integrovaném vzdělávání.

Po roce 1950 dochází k poměrně významnému rozvoji speciálního školství a ke vzniku speciální pedagogiky.

V období 1970 – 1989 se výjimečně setkáváme s integrací dětí postižených do běžných škol, a to na žádost rodičů. Taková integrace nebyla nijak právně ošetřena. Od postižených dětí byly očekávány stejné výsledky, jako od dětí ostatních. Vzhledem k menší náročnosti tehdejší výuky to bylo realizovatelné. Proti této integraci ale mluvil i vysoký počet žáků ve třídách po roce 1975.

Určitým příkladem významné segregace byl způsob výchovy a vzdělávání mentálně postižených, zejména ve druhé polovině 80. let. Vznikl také institut osvobození dětí od povinné školní docházky. Těmto dětem se pak nedostávalo potřebné péče.

(Valenta 2003)

Tento způsob oddělení handicapovaných dětí od intaktní populace měl za následek prohloubení vzájemného nepochopení a některé psychologické i architektonické bariéry nebyly překonány dodnes.

Zlomovým se stal nový postoj k postiženým dětem a občanům, který se začal zjevovat až po roce 1990. Ten vychází ze zásady, že výchova a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách musí být zajištěna vždy,

když je to možné. Speciální vzdělávání má pak být určeno pro děti, u kterých integrace možná není.

(Jesenský, 1995)

2.2 Faktory, ovlivňující úspěšnost školské integrace

Chceme-li hovořit o integraci, musíme se zabývat v neposlední řadě tím, co integraci bude, ať už kladně nebo záporně ovlivňovat. Vymežeme tedy určité faktory, které podmiňují úspěch integrace. Těchto faktorů je poměrně mnoho. Jde v podstatě o všechny aspekty, působící v okolí postiženého dítěte. Nelze říci, který je důležitější a který méně důležitý. Důležité je zejména spolupůsobení těchto faktorů.

„Michalík řadí mezi základní faktory zejména:

- *Rodiče a rodinu*
- *Školu*
- *Učitele*
- *Poradenství a diagnostiku*
- *Prostředky speciálně pedagogické podpory* (osobní asistent, doprava dítěte ..)
- *Další faktory* (architektonické bariéry, organizace zdravotně postižených ..)“

(Michalík, 2000)

Samo dítě pak není faktorem, ačkoli druh postižení a vůle dítěte integraci pochopitelně rozhodujícím způsobem ovlivňují, nýbrž hlavním a nejdůležitějším aktérem tohoto procesu.

Dítě má být připraveno na účast v běžném životě školy s úpravami, které odpovídají jeho zdravotnímu postižení. Nelze očekávat, či dokonce nařizovat plnou účast ve všech činnostech. Podstatou úspěšné integrace je spíše poskytnutí odpovídajících prostředků speciálně pedagogické podpory. Velmi složitou otázkou tu zůstává právě sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. (Michalík, 2000)

Rodiče a rodina

Pro každého rodiče je zpráva o zdravotním postižení jeho dítěte určitým šokem a musí se s danou situací nějak vyrovnat. Odborníci uvádějí několik fází, kterými rodiče procházejí. Schéma je většinou následující:

- Šok - nutná obranná reakce organismu na neuvěřitelnou zprávu
- Zavržení – obrana organismu, zejména popření diagnózy

- Bolest – dlouhodobá, přichází opakovaně v určitých intervalech
- Pochopení – je provázené jistým poznáním postižení
- Přijetí – určité smíření se skutečností

Pro integraci ve škole je velmi zásadní, v jakou fázi rodiče dítěte momentálně prožívají.

(Valenta, 2003)

Cesta za vzděláním, které chtějí rodiče svému dítěti poskytnout, je v rodinách s postiženým dítětem jistě náročnější a rodiče i dítě budou muset překonat řadu překážek.

Rodiče se budou muset rozhodnout, zda zvolí pro dítě integrované vzdělávání v běžné škole nebo vzdělání segregované v příslušné speciální škole. Rodiče musejí volit na základě regionálních podmínek (škola v místě bydliště), pomoci může konzultace s odborníkem, či předávání zkušeností mezi rodiči. (Michalík, 2002)

Rozhodující úlohu ve výchově dítěte mají vždy rodiče.

Rodiče postiženého dítěte bývají opatrnější, což může vést až k omezování dítěte. Tento problém s sebou přináší i ekonomické komplikace. Řada rodin má pouze jeden příjem (druhý se stará o dítě), a náklady na péči o dítě bývají, zvláště u vážnějších postižení, vysoké. Rodiče musí komunikovat s řadou institucí a jsou určitým způsobem závislí na poradenských zařízeních. Péče o dítě může způsobovat zvýšenou psychickou i fyzickou unavitelnost rodičů.

Rodiče a pedagogičtí pracovníci by se měli snažit o vzájemnou spolupráci, aby se dařilo najít nejlepší varianty vzdělávání dítěte.

Škola, přijímající dítě s postižením

Při umisťování dětí do základní školy se bere ve většině případů ohled na vzdálenost školy od místa bydliště. U této skupiny dětí však požadavek blízkosti nelze vždy zajistit. Ne každá škola je schopna přijmout dítě s jakýmkoli postižením.

Každá škola, ve které má být integrace uskutečněna, musí splňovat určité podmínky. Ty se vztahují i k druhu postižení dítěte – např. odstranění architektonických bariér, pokud má škola přijmout dítě vázané na invalidní vozík. Dále může jít o poskytování speciálních pomůcek či zajištění odborného pracovníka, ať už učitele s adekvátním vzděláním či osobního asistenta.

Důležitý je v podstatě celý pedagogický sbor, jeho spolupráce a komunikace i úroveň jeho jednotlivých členů.

Platí tu pravidlo, že škola má povinnost dítě s handicapem přijmout, učitel ne. „Zlaté pravidlo integrace rozlišuje mezi postavením školy (orgánu státu ustaveného k naplnění povinnosti občanů) a učitele – pracovníka.“ (Valenta, 2003)

Podle mého názoru se učitel, který je k péči o handicapované dítě jistým způsobem nucen, nikdy nebude práci s tímto žákem věnovat tak, jako učitel, který se k tomu rozhodne dobrovolně, z vlastního přesvědčení.

Učitelé

Dalo by se říci, že klíčový význam pro úspěšné začlenění dítěte do třídy má učitel na prvním stupni základní školy. Nejde tu ani tak o zvládnutí osnov, ale spíše o spoluodpovědnost pedagoga za přijetí dítěte s postižením skupinou spolužáků ve třídě.

Učitel musí dokázat spolupracovat s rodiči dítěte, s asistentem i s pracovníky speciálních center. Úkolem učitele je také sestavení individuálního vzdělávacího plánu a zejména pak jeho naplnění.

Určitým problémem se stává přechod dítěte z prvního stupně na stupeň druhý. Důležitá je tu komunikace mezi učiteli ze stupně prvního a druhého a zároveň snaha druhostupňových učitelů o přijetí a celkový rozvoj dítěte s postižením i na úkor některých částí učiva.

(Michalík, 2002)

Poradenství a diagnostika

Je velice důležité, aby odborník, který dítě vyšetřuje, přistupoval k rodičům i dítěti individuálně a dobře rodičům vysvětlil, co jejich dítěti vlastně je a jaký bude další postup. Výsledek vyšetření má být předán do rukou pouze rodičům dítěte.

Co se týče poradenských pracovišť, jde o speciálně pedagogická centra a pedagogicko – psychologické poradny. Dále existují centra rané péče a další organizace zdravotně postižených. (Michalík, 2002)

Speciálně pedagogická centra jsou odborná pracoviště resortu školství. Bývají zřizována při speciálních školách. Centrum je vždy zaměřeno na jednotlivý druh postižení, ať už mentální, sluchové, řečové, tělesné zrakové či kombinované. Pracují

zde speciální pedagogové, sociální pracovníci a případně psycholog, případně logoped nebo i rehabilitační pracovník.

Pedagogicko – psychologické poradny jsou zaměřeny především na různá psychologická a speciálně pedagogická vyšetření a věnují se zejména péči o žáky se specifickými poruchami učení nebo chování. Pokud v daném regionu neexistuje žádné speciálně pedagogické centrum pro určitý druh postižení, mohou rodiče využít služeb právě pedagogicko- psychologické poradny. (Michalík, 2002)

Vždy je velice vhodné konzultovat problém s více různými odborníky a nevázat se na názor jednotlivce. (Valenta, 20003)

Prostředky speciálně pedagogické podpory

Při procesu integrace jsou pro nás nezbytné. Pokud se ve třídě vyskytuje nebo vyskytnou integrované děti, které vyžadují zvýšenou péči a pozornost pedagoga, je velmi těžké, ne-li nemožné, aby jeden pedagog věnoval svou energii integrovanému dítěti a ještě se naplno a bez omezení věnoval ostatním dětem. Z těchto důvodů se v našem školství, podobně jako v jiných zemích světa, objevila funkce asistenta pedagoga a vedle této ještě funkce osobního asistenta.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož prioritním posláním je podpořit integraci žáků se zdravotním postižením na běžných mateřských, základních a středních školách. Vznik této funkce představuje novou podpůrnou službu, která umožňuje kvalitnější vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zajišťuje i následně lepší uplatnění na trhu práce. Jde tedy o podpůrnou službu při vzdělávání, která je určena nejen žákům se zdravotním postižením v běžných i speciálních školách, ale také žákům sociálně znevýhodněným.

Hlavními činnostmi asistenta je pomoc žákovi při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy a také usnadnění komunikace se žáky a také zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Žádost o souhlas se zřízením této funkce obsahuje počet žáků ve třídě celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga a náplň práce asistenta.

Co se týče vzdělání, které je nutné pro vykonávání této funkce, může tu působit člověk vzdělaný vysokoškolsky, ale také se základním vzděláním. Důležité je další

vzdělání, zaměřené na přípravu pedagogických asistentů. MŠMT pravidelně zveřejňuje seznam akreditovaných vzdělávacích programů, která zajišťují kvalifikaci k výkonu této funkce.

Co se týče financování, probíhá normativně na základě krajských normativů a v případě, kdy takto stanovené výdaje nezabezpečují realizaci upravených vzdělávacích programů, nebo specifika individuálního vzdělávacího plánu, dofinancuje krajský úřad tyto výdaje mimonormativně z vytvořené rezervy. Funguje tu tedy základní částka, o které rozhodují skutečnosti, o jakého žáka jde, jestli se jedná o školu mateřskou, základní či střední. Příplatek je závislý na druhu zdravotního postižení a způsobu jeho integrace (individuální, skupinová – zřízení třídy nebo samostatně zřízené celé školy). Stanovení výše základní částky i příplatku je plně v kompetenci krajských úřadů pro školy a školská zařízení zřizovaná krajským úřadem či obcí. U ostatních škol je rozhodujícím orgánem MŠMT. Platové zařazení se pohybuje od 4. do osmé platové třídy podle náročnosti vykonávané práce. Podle toho se také pohybuje plný úvazek asistenta. Může se jednat až o čtyřicet hodin týdně, pokud ovšem výkon práce nevyžaduje přípravné a související činnosti, nebo hodin méně s hodinami, které budou určeny na domácí přípravu.

Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga, třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh a výsledky vzdělávání. Konkrétní náplň práce pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě podkladů a doporučení SPC, na základě skutečných potřeb žáka a na základě podmínek ve škole. Bez vyjádření školského poradenského zařízení nemůže ředitelství školy žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga uplatňovat.

Dalším článkem speciálně pedagogické podpory je funkce **osobního asistenta**. Jedná se o sociální službu. V současnosti se sjednává především prostřednictvím úřadů práce či občanských sdružení, v jejichž náplni činnosti je poskytování sociálních služeb, eventuálně zákonného zástupce dítěte z příspěvku na péči o osobu blízkou. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem a není ani zaměstnancem školy. Jde o terénní službu, poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje. Jedná

se o základní činnosti, jako pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, pomoc při zajištění stravy, pomoc při zajištění chodu domácnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím či pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a obstarávání osobních záležitostí. Rodiči je osobní asistent dále využíván jako dozor a dopomoc při dopravě žáka do školy a ze školy, převlékání a dále.

(Teplá, Šmejkalová, 2007)

Dále je zásadní ošetřit dopravu dítěte do školy a rehabilitační a kompenzační učební pomůcky.

Samotnou podstatou školské integrace je v podstatě naplnění základního lidského práva být s ostatními a nebýt diskriminován. Na sociální status integrovaných dětí, kterým se tato práce má blíže zabývat, má i dnes obrovský vliv dlouhodobé nerespektování těchto práv a bariéry, které jsou ještě v dnešní době zakořeněny v mnohých z nás.

Právní úprava školské integrace má za úkol ošetřit tuto problematiku tak, aby byla tato práva respektována u všech dětí, je – li to jen trochu možné.

K úspěšné realizaci školské integrace je potřeba schopnost dokonalé spolupráce mnoha institucí a osob. Tato práce však nese zasloužené ovoce a je na nás všech, abychom se snažili pomoci.

3. Specifické poruchy učení

Pokud se chceme zabývat postavením lehce postiženého žáka ve školním kolektivu, bude tato kapitola jednou ze stěžejních. V dnešní době se setkáme s velkým počtem dětí, které mají diagnózu specifická porucha učení.

Pokusím se tedy shrnout informace o specifických poruchách učení, abychom mohli snáze pochopit problematiku této diagnózy a nahlédnout do světa těchto dětí a posoudit vliv SPU na zařazení jednotlivce do kolektivu třídy.

3.1. Vymezení pojmu

„Poruchy učení je termín, označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Podle názvu lze předpokládat, že specifické poruchy učení postihují pouze oblast školských dovedností. Není tomu tak. Neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a celý řetěz dalších obtíží, které poruchy provázejí, jsou mnohdy ve svých důsledcích mnohem horší, než porucha sama.“ (Zelinková, 1994)

V dnešní době již rozlišujeme větší počet specifických poruch učení. Jak už je výše uvedeno, jde o heterogenní skupinu – každá porucha je jiná a každá vyžaduje rozdílná opatření, co se týče nápravy, nebo spíše alespoň pomoci se s obtížemi vyrovnat.

Jednou z poruch učení je dyslexie. Dříve byla brána jako samostatná porucha, ale dnes už je popsána řada dalších přidružených specifických poruch učení, jako např. dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie...

Poměrně složitá je problematika **etiologie specifických poruch učení**.

Existuje velká škála vlivů, které mohou být označeny jako příčiny některé ze specifických poruch. Pokorná je dělí na příčiny přímé a nepřímé.

Jako nepřímé příčiny uvádí autorka tzv. konstituční nedostatky a vliv prostředí.

Jako konstituční je zde označováno všechno to, co si dítě přinese s sebou na svět.

Patří sem rozličná smyslová postižení, genetické vlivy, funkční omezení mozkových instancí, drobná mozková postižení, otázky odchylné organizace cerebrálních aktivit či zvláštní lateralizace mozkových hemisfér.

Co se týče vlivu prostředí, jde převážně o nepříznivé rodinné podmínky, ale problémy mohou také spočívat v nedostatecích ve vlastním vyučovacím procesu. Tyto okolnosti jsou označovány jako nepřímé z toho důvodu, že mohou, ale nemusejí být příčinou specifických poruch učení. U každého dítěte s drobným postižením mozku nebo u něhož byly zjištěny nepříznivé perinatální okolnosti, nemůžeme s jistotou tvrdit, že se u něho některá z poruch ve školním věku projeví. Konečné schopnosti dítěte totiž ovlivňuje i např. plasticita nervové soustavy a různé kompenzační mechanismy, kterými je dítě obdařeno. Nepřímé vlivy tedy negativně ovlivňují dítě pouze tehdy, pokud kompenzační mechanismy handicap nevyrovnají. Přímé příčiny se pak projevují jako funkční deficity v oblasti kognitivní i mimokognitivní, dále také v oblasti prožívání a jako vývojová opoždění. Tyto aspekty se vzájemně prolínají a pak dochází ke vniku jednotlivých deficitů. Projeví se tu také úroveň vývoje, motivace obstát v úkolu či schopnost koncentrace. (Pokorná, 1997)

Sledována je také problematika **inteligence ve spojení s poruchami učení.**

„Všechny definice dyslexie předpokládají nápadný rozpor mezi úrovní čtení i pravopisu dítěte a jeho inteligencí měřenou psychologickými testy.“ „Dále uvádějí, že příčinou tohoto rozporu jsou specifické nedostatky v těch poznávacích schopnostech, které jsou potřebné pro čtení. Z toho pak dále vyplývá, že jiné poznávací schopnosti jsou vyvinuty přinejmenším normálně.“ (Matějček, 1995) O specifické poruše učení hovoříme u dětí s průměrnou či vyšší inteligencí. Ačkoli se u dítěte s nízkou inteligencí, např. kvůli mentální retardaci, objevují příznaky poruch učení, nemůžeme tvrdit, že jde např. o dyslexii. Primárním problémem je tu totiž právě mentální retardace, která ovlivňuje psychiku dítěte. Můžeme tu mluvit o příznacích dyslexie, ale nikoli o dyslexii jako takové.

Valenta uvádí, že rozdíl mezi čtenářským a inteligenčním kvocientem je u dyslektiků v rozmezí patnácti až dvaceti pěti bodů. Čtenářský kvocient je získáván zkouškou čtení a IQ je výsledkem vyšetření psychologického. (Valenta, 2003)

3.2. Dyslexie - porucha čtení

„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekodování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekodování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“(Kucharská, 1997)

Dyslexie je často chápána jako hlavní představitelka specifických poruch učení a je také z hlediska výskytu nejčastější. Dyslektické děti mívají zpravidla horší známky ze čtení, z českého jazyka, než z jiných předmětů, ale u starších školáků se dyslexie zapříčiní o celkové zhoršení prospěchu, jelikož úspěšnost v některých předmětech je závislá na schopnosti učit se pomocí čtení.(Vágnerová, Matějček, 2006)

Specifické poruchy učení se projevují specifickými problémy a specifickými chybami. Jedná se o potíže v oblastech optického vnímání, akustického vnímání, v pravolevé orientaci, ve vnímání seriality (268,286, hned před, hned za) a nakonec v takzvané schopnosti intermodality (schopnost přechodu mezi jednotlivými způsoby vnímání). Vzhledem k tomu byly stanoveny určité zkoušky, prověřující problematické oblasti.

Úroveň fonemického sluchu a sluchové diferenciaci prověřuje sluchová zkouška. Dyslektici mívají problémy s měkčením, diferenciací slabik ti-ty, di-dy, ni-ny. Dále je pro ně problematická vizuální orientace v prostoru. Testována je rovněž orientace v tělesném schématu (dej si pravou patu na levé koleno, šlápní svou levou nohou na moji levou nohu...)

Dále následuje vyšetření laterality se zaměřením na překříženou laterality ruky a oka. Při dyslexii je narušena grafická stránka řeči což se odráží i v řeči mluvené. Deficit jazykového citu společně s nezralostí fonemického sluchu jsou příčinou snížené schopnosti rozlišovat kvantitu slabik ve slovech. Můžeme tu zaznamenat také tzv. specifickou sykavkovou asimilaci. V běžných slovech vyslovuje dítě sykavky bez problémů, potíže se objevují při kumulaci sykavek. Do souboru testů patří i zkouška čtení. Zaměřena je na získání tzv. čtenářského kvocientu a také na počet slov,

přečtených za minutu. Při počtu nižším, než je šedesát slov za minutu se pak učení nejeví jako prostředek zábavy a poučení, ale stává se dřinou, která vede pouze k mechanickému skládání písmen do slabik a slov.

Co se týče řady zkoušek a testů, nemělo by chybět ani vyšetření psychologické. (Valenta, 2003)

3.3. Příbuzné poruchy

Specifické poruchy učení nesou zpravidla v názvu předponu dys-.

„Tato předpona znamená rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. „ Druhá část názvu každé specifické poruchy bývá přejata z řečtiny a označuje obvykle činnost, která činí postiženému problémy. Tyto poruchy mají řadu společných projevů. Bývají to ve větší či menší míře poruchy řeči, problémy se soustředěním, nedostatky v pravolevé a prostorové orientaci a často také nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání. Z tohoto důvodu užíváme pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností souhrnný název specifické vývojové poruchy učení. (Zelinková, 1994)

Jak už jsem zmiňovala, nejčastější poruchou je dyslexie. Vedle ní se ale vyčleňují také poruchy příbuzné. Jsou to dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie jako ty frekventovanější. Známé jsou však také poruchy jako dysmuzie či dyspraxie.

Dysgrafie – porucha psaní

Bývá chápána jako neschopnost napodobit tvary písmen. Tyto děti trpí narušením pohybové paměti. Obtížně se učí tvary písmen, které si nedokáží zautomatizovat a stále si musejí obtížně rozpomínat na to, jak písmenko vypadá, nebo prostě neumí napodobit viděné. Psaní je křečovitě, dítěti dělá problémy udržet písmo na řádku a dále je tu narušen sklon písma a schopnost umisťovat diakritická znaménka.

Dysortografie – porucha pravopisu

Jako projevy dysortografie označujeme např. nevyzrálý fonemický sluch a nerozvinutou zrakovou diferenciaci, což vede k opomíjení diakritických znamének nebo k jejich chaotickému umisťování, k neschopnosti rozlišování tvrdých a měkkých slabik či přesmykování hlásek ve slovech. I ve školním věku dochází u

dysortografiků ke klasickým dětským přesmyčkám jako verliba či cerel.

Dysortografie se často prolíná s dyslexií a dysgrafií, z nichž mohou právě některé problémy s pravopisem vycházet.

Dyskalkulie – porucha matematických schopností

Tato porucha se jistým způsobem vymyká těm ostatním. Je s ní spojeno abstraktní myšlení. Dyskalkulie je především chápána jako neschopnost osvojit si a aplikovat různé algoritmy, potřebné k řešení matematických úkolů. (Valenta, 2003)

3.4. Integrace dětí s SPU

Dnes se jedná o naprosto běžnou záležitost. V současné době najdeme v běžných třídách mnoho dětí, v jejichž diagnóze se objevila některá z poruch učení. Metodické pokyny, které vydalo MŠMT, umožňují dětem s SPU běžné třídy navštěvovat. Těm se pak má dostat specializovaná péče, přičemž charakter této péče má různou podobu, a to podle druhu a stupně postižení.

Různé školy se staví k otázce integrace různě. V ideálním případě je dětem věnována maximální péče a finanční prostředky jsou použity na nákup potřebných pomůcek.

Velmi často se ale v praxi stává, že jsou děti zařazeny do běžného doučování, informovanost rodičů bývá nízká, dětí s SPU může být ve třídě příliš mnoho a péče o ně je pak silně zanedbávána. Pojem speciální péče v sobě zahrnuje nejen mírnější klasifikaci, ale také snahu o poskytnutí kvalitní nápravy dané poruchy. Tuto nápravu může zajistit pouze kvalifikovaný pedagog. (Kucharská, 1996)

Pro úspěšnou integraci je velmi důležitá spolupráce rodiny, školy a speciálního pedagoga. Je třeba uzavřít určitou dohodu, která bude konkretizovat přístupy k žákovi, co se týče zkoušení a v podstatě celého průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

U většiny dětí s SPU neshledáváme závažné důvody, proč by měly být vylučovány z výuky v běžných třídách. (Valenta, 2003)

Prozatím jsme se zabývali pouze fyzickou a výkonovou stránkou problému. Co je však možná důležitější, je otázka, jak přistupuje dítě samo k sobě. SPU se jistě musí nějakým způsobem projevit na sebehodnocení dítěte. Většinou je jako žák méně úspěšné či neúspěšné. Rodiče, učitelé i spolužáci ho možná budou brát jako problémové, jiné či neschopné a jakákoli snaha o zlepšení nepřináší žádné či velmi

malé výsledky. Na sebevědomí žáka se tyto okolnosti chtě - nechtě musejí odrazit a ovlivňují i celkové emoční ladění dítěte.

„Pod tlakem mnoha stresů se může dětské sebepojetí různým způsobem měnit, dítě se stane nejisté, bude mít menší sebedůvěru a bude své schopnosti posuzovat spíše negativně. Celkové emoční ladění bude pravděpodobně horší, než u jejich vrstevníků, nejspíš půjde o kombinaci různých nepříjemných emocí, o zvýšenou úzkost, nejistotu, emoční labilitu, citovou inhibovanost a pesimistické vyladění.“ (Matějček, Vágnerová, 2006)

Tyto skutečnosti by zvláště učitel neměl brát na lehkou váhu. Uvědomíme-li si už to, jak je pro žáka obtížné zvládat školní povinnosti, měli bychom se alespoň snažit pomoci žákovi se se svým problémem vyrovnat a učit i jeho spolužáky toleranci a snaze o pochopení. Přijetí dítěte spolužáky je totiž pro vývoj sebevědomí dítěte velmi důležité a špatný nebo laxní přístup ze strany učitele tu může hrát velice silnou negativní roli.

4. Lehká mozková dysfunkce

(ADHD a ADD syndrom)

1.1. Vymezení pojmu

Lehká mozková dysfunkce spadá do oblasti poruch chování. Pojmem poruchy chování se obvykle rozumí odchylky chování, které se vzdalují obecné normě. Tuto normu pak stanovuje očekávání jiných osob nebo skupiny. Nemůžeme tedy nikdy hodnotit chování jedince bez sociálního kontextu.

„Škála takových negativních projevů sahá od fyzické nebo slovní agresivity či tlaku na ostatní, přes poruchy činnosti, obelhávání a krádeže na jedné straně, až k neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, tikům, kousání nehtů, enuresi, depresi, nekoncentrovanosti a poruchám sebevědomí na straně druhé.“ (Pokorná, 1993)

Pokorná chápe poruchy chování jako odchylku v oblasti socializace, kdy není daný jedinec vůbec ochoten a schopen respektovat práva druhých a normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku, případně rozumovým schopnostem. O poruchu chování však nejde, pokud dítě není schopné význam norem a hodnot pochopit. Jde

na příklad o mentálně retardované děti nebo jedince, pocházející z jiného sociokulturního prostředí, ve kterém platí odlišná pravidla. Termín porucha chování můžeme tedy použít pouze tehdy, když dítě normy dobře chápe, ale nedokáže se jimi řídit a akceptovat je. Důvodem pro toto chování je jiná hodnotová orientace, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost své chování ovládat, což je typické například pro hyperaktivní děti. Klasickým projevem poruch chování je také neadekvátní postoj k lidem a s tím související neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy. Porucha chování se projevuje právě tím, že jedinec nechápe nutnost přizpůsobení se nějakému standardnímu sociálnímu očekávání, to znamená normě, nezbytné pro uchování fungujících vztahů s lidmi. Toto nepřiměřené chování se opakuje a přetrvává delší dobu, alespoň 6 měsíců.

Poruchy chování dále zhoršují společenské uplatnění, nejprve na úrovni školní práce, v adolescenci a mladé dospělosti v oblasti profese a ztěžují získávání perspektivního sociálního postavení. (Vágnerová, 2005)

Poruch chování je celá řada. Nás bude zajímat porucha s názvem lehká mozková dysfunkce.

Tento termín vznikl již v šedesátých letech. Jako trpící lehkou mozkovou dysfunkcí můžeme označit děti průměrné, ale i nadprůměrné inteligence, s různými poruchami učení a chování, u nichž se objevují odchylky funkcí centrální nervové soustavy. Toto poškození se pak odráží v motorice, percepci, jednání i myšlení. (Michalová, 2003)

Termín lehká mozkové dysfunkce označuje řadu symptomů, které mají společný základ. Lehká mozková dysfunkce není porucha s jednou příčinou a jediným příznakem: Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají společného jmenovatele: oslabené funkce centrální nervové soustavy. Označuje lehké odchylky mentálního vývoje na základě oslabení CNS, které nejsou "těžkými" neurologickými poruchami, ale všechny se vyznačují drobným poškozením.

Toto poškození je buď morfologické, což znamená snížený objem mozkové tkáně, a to šedé i bílé hmoty, neuroanatomické v podobě odchylky od normální architektury neuronových spojení. Poškození neurofyziologické znamená snížený průtok krve

mozkem, nedostatečné okysličování nervových buněk či odchylky v elektrické aktivitě mozku. Poslední možností je poškození psychofyziologické. Projevuje se nedostatečnou úrovní bdělosti a pozornosti, potíže s učením, pamětí, soustředěním, poruchy koordinace pohybu, sluchové analýzy a syntézy, vývojové poruchy řeči a neustálý neklid.

Lékaři a psychologové popisují obtížně vychovatelné, neklidné děti již na počátku dvacátého století. Česká studie (vedla Třesohlavá) z pohledu psychologie a neurologie, zjistila v souboru 324 dětí téměř 100 různých abnormalit. Nejčastěji se objevovaly tyto příznaky: poruchy pozornosti (93%), hyperaktivita (80%), více než 5 drobných neurologických příznaků (77%), emoční labilita (70%), poškození vnímání a tvoření pojmů (67%), zvýšená impulzivita (66%), zvýšená únavnost duševní (66%) i tělesná (29%), a to i při současné hyperaktivitě, infantilní chování (63%), poruchy ve vývoji řeči (30-53%) a poruchy učení (dyslexii, dysgrafii) (26-40%).

Problém LMD může spočívat ve více místech mozkové kůry, ale i v jedné určité oblasti, v časovém posunu zpracování informací v různých oblastech mozkové kůry, v nedostatečné aktivaci z mozkového kmene, v oslabené spolupráci různých oblastí mozkové kůry, a to předních a zadních laloků nebo hemisfér, v dezorganizaci podkorových oblastí a v řadě dalších příčin.

Přesnou příčinu můžeme zjistit jen pomocí komplexu specializovaných vyšetření. Na společný základ různých lehkých mozkových dysfunkcí poukazuje nejen diagnostika, ale i terapie - fakt, že podobně reagují na stimulaci CNS (EEG biofeedback) i na terapii léky (nootropika). (www.rodina.cz)

4.2. Etiologie

Pokorná se zabývá etiologií lehké mozkové dysfunkce. Příčiny jejího vzniku dělí na prenatální, perinatální a postnatální.

Jako příčiny prenatálního poškození bývají označovány například infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, alkoholismus matky, inkompatibilní Rh-faktor, předčasný porod, předporodní meningitida matky, endokrinní obtíže matky, závislost na lécích a v neposlední řadě také nedostatečný přísun kyslíku k plodu.

Perinatální poškození mají na svědomí přímá poranění dítěte při porodu, intoxikace plodu silnou formou novorozenecké žloutenky, vliv léků proti porodním bolestem,

nedostatečný přísun kyslíku při protražovaném porodu nebo komplikace při porodu překotném, vdechnutí plodové vody, problémy s pupeční šňůrou a podobně.

Postnatální postižení pak mohou způsobit střevní obtíže či výrazné nedostatky přijímání potravy, které mohou vyvolat nedostatek kyslíku v krvi, následně dojde k druhotnému poškození centrální nervové soustavy. Rizikem je také každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do dvou let života, především pokud je spojeno s vysokými horečkami a dále například meningitida a encefalitida. (Pokorná, 1997)

Příznaky lehké mozkové dysfunkce tvoří, stejně jako její etiologie, poměrně širokou skupinu. Podle příznaků jsou užívány ve spojitosti s termínem lehké mozkové dysfunkce další pojmy, které mají příznaky buď shodné, podobné nebo označují určitou skupinu těchto příznaků.

Jedná se o termíny ADHD, ADD, hyperkinetické poruchy a s tím související hyperaktivita a poruchy pozornosti.

ADHD – attention deficit hyperaktivity disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou je vývojová porucha, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Projevuje se v raném dětství, potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě sensorických, motorických a neurologických postižení, závažných emočních problémů či mentální retardace. K těmto obtížím se nadále váže neschopnost dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Přes 50 % dětí, u kterých je diagnostikováno ADHD má výrazné problémy v sociálních vztazích s vrstevníky. Tyto děti bývají dotěrnější, agresivnější, hlučnější a proto také sociálně odvrhovanější. Řadě z nich se jejich okolí jeví jako nepřátelštější, než doopravdy je a proto reagují agresivně i na zanedbatelnou provokaci. Na těchto dětech není na prvním pohled patrný žádný handicap, ale vzdělávání tohoto dítěte je s ohledem na příznaky poměrně náročné, což vede k vyčleňování jedinců z hlavního vzdělávacího proudu a jejich segregování ve specializovaných třídách.

ADD je pak označením pro poruchu pozornosti. „Primární deficit pozornosti se projevuje v zaměření na určitou činnost či podnět, tj. v oblasti selektivní pozornosti i problémy s její distribucí a nedostatečnou flexibilitou.“(Michalová, 2003)

Lehká mozková dysfunkce je termínem, do kterého spadá ADHD i ADD, což jsou více méně popisné termíny. LMD v sobě zahrnuje větší řadu různých přidružených příznaků. Stále modernější je užívání právě těchto dvou označení. (Michalová, 2003)

4.3. Příbuzné poruchy

Hyperkinetické poruchy

„Skupina poruch charakterizovaná raným začátkem, kombinací nadměrně aktivního, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Tyto rysy chování se objevují ve všech situacích a jsou trvalé.“(MKN, 10. revize, 1992)

Tyto poruchy vznikají v prvních pěti letech života. Chybí tu vytrvalost při činnosti a jedinec má sklon přecházet od jedné činnosti ke druhé, aniž by některou dokončil. Tyto problémy trvají po celá školní léta a přetrvávají do dospělého života, avšak mnoho postižených se postupně lepší v činnosti i pozornosti, což souvisí se sílením centrálního nervového systému. Dalšími přidruženými abnormalitami jsou nedbalost, impulzivita, sklon k úrazům, disciplinární nesnáze, které ale většinou vznikají kvůli neúmyslným přestupkům. Ve vztahu k dospělým nemají společenské zábrany. Děti trpící touto poruchou bývají v kolektivu neoblíbené a dostávají se i do izolace. Často se tu vyskytuje i opožděný vývoj řeči a motoriky. Mezi druhotné příznaky se řadí také dysociální chování a pocity méněcennosti. Hyperkinéza se proto hodně překrývá s jinými typy poruch chování. U chlapců se vyskytuje několikrát častěji než u dívek. Časté jsou i přidružené potíže se čtením a jiné školní problémy. (MKN, 10.revize, 1992)

Poruchy pozornosti a hyperaktivita

Efektivita školní práce závisí na kvalitě pozornosti. Pozornost je nezbytná pro zaměření se na určitý obsah a má vliv na zpracování informací, jejich zapamatování a následné využití. Pozornost je ukazatelem funkčního stavu CNS, která je právě při LMD narušena. Poruchy pozornosti se projevují neschopností se soustředit v dostatečné míře. Zdá se, že dítě neposlouchá, když se na něj mluví, nejedná podle pokynů a činnost nedokončí. Jedná chaoticky a nedokáže zorganizovat postup své činnosti. Často ztrácí své věci a jeho pozornost lehce upoutají jakékoli další podněty. Dítě bývá i nápadně zapomětlivé.

Hyperaktivita se projevuje tím, že dítě nevydrží v klidu, vrtí se, hraje si s rukama, často vstává ze židle, bezcílně pobíhá nebo po něčem leze v nevhodné době. Nedokáže si v klidu ani hrát ve volném čase, je stále aktivní a nedokáže vypnout. Často až příliš mluví, odpovídá dřív, než vyslechne celou otázku. Nedokáže počkat, až na něj dojde řada a ruší a obtěžuje ostatní děti.

Nelze ale hodnotit jako hyperaktivní dítě, které pouze běhá o přestávce, významnější je, jak se chová při vyučování. Důležitým ukazatelem je i fakt, že má dítě problémy s pozorností a hyperaktivitou i při hře, kterou si samo zvolí a která ho baví.

(Vágnerová, 20005)

4.4. Možnosti prevence

LMD lze diagnostikovat u závažných potíží již od narození, nejpozději však ve věku 4 - 5 let. Známky výskytu LMD jsou tu patrné jak v chování, tak i v EEG vyšetření. V této době je ještě poměrně velká šance, že prevence bude úspěšná a usnadní jedinci nástup do školy. Jestliže má dítě LMD, bude mít ve škole mnohem výraznější problémy a starosti, než jeho vrstevníci, a jeho rodiče s ním. Základní prevence se snaží o nápravné postupy dříve, než nastane katastrofa ve škole. Vitaminová a nootropní podpora, EEG trénink a nápravná cvičení mohou opožděné zrání nervové soustavy zrychlit, takže dítě může jít do školy již adaptováno.

Budoucí matka může využít tak zvané prenatální prevence. Pozoruhodné výsledky přináší prenatální učení - metoda specifické stimulace plodu v průběhu těhotenství. Přesnou zvukovou stimulací se aktivují nervové buňky nenarozeného dítěte, čímž je posíleno zrání mozkové aktivity. Děti, se kterými se takto pracuje, se dle výzkumů rodí bez pláče, s otevřenýma očima a náznakem úsměvu a mívají větší porodní váhu. Začínají dřív chodit a mluvit než jejich vrstevníci. Stimulace zrání nervové tkáně může být jednoduchou prevencí dysfunkcí - zatím je těchto dětí v USA 60 000 a LMD se u nich nevyskytují. V ČR dosud 3 děti. (www.rodina.cz)

U dětí s poruchami chování je nezbytná spolupráce s odborníky. S rodiči i dětmi pracuje nejčastěji pedagogicko - psychologická poradna. Spolupráce s touto institucí je velice důležitá pro objasnění příčin projevů dítěte. Jde tu také o posílení výchovné kompetence rodičů, kteří bývají ve své situaci nejistí a nedokáží zvolit správný přístup k dítěti. V poradně se zaměřují na problémy emoční lability dítěte,

motorického neklidu, oslabení percepčně-kognitivních funkcí, na nadměrnou neúčelnou pohyblivost, na sníženou koncentraci pozornosti a artikulační neobratnost. Rodiče se dozvědí o příčinách problémů a možnosti práce s dětmi. (Michalová, 2003)

Prognóza syndromu ADHD je poměrně nejednoznačná. Problémy často nemizí ani v adolescenci a mladé dospělosti. Nejhorším důsledkem tohoto problému i jeho přetrvávání je neúspěšnost a odmítání ostatními lidmi. Nejde tu pouze o školní neúspěchy, ale setkáváme se tu i se zvýšenou pravděpodobností selhání v profesní roli, s problémy v mezilidských vztazích a se zvýšeným rizikem asociálního chování. Symptomy ADHD se objevují v mladé dospělosti asi v 65%. (Vágnerová, 2005)

Správnými kroky lze ale lehké mozkové dysfunkce napravit, mnohdy do velké míry. Některé postupy nápravy mají povahu léčby, některé rehabilitace a jiné cvičení a učení. Náprava musí být komplexní z toho důvodu, že příznaky bývají velice různorodé a různí lidé mají různé kombinace těchto příznaků. Existuje několik osvědčených prostředků nápravy LMD. Jedná se o farmakoterapii, která podporuje aktivaci nervových buněk, dále o EEG-biofeedback, což je trénink funkcí nervové soustavy na úrovni aktivace pozornosti a soustředění, posílení sebeovládání a vůle, a účinné jsou také logopedická péče a metody poradenské psychologie a speciální pedagogiky (návuk konkrétních dovedností). (www.rodina.cz)

4.5. Postavení dítěte ve škole

Dítě, u kterého se vyskytla diagnóza LMD, se ocitá během školní docházky v roli znevýhodněného, možná neúspěšného žáka. Toto postavení se samozřejmě promítá do vztahu učitele k dítěti, do postojů spolužáků a v neposlední řadě ovlivňuje i pohled dítěte na sebe sama.

Pro učitele představuje vedení a výchova dítěte s LMD poměrně velkou zátěž. Jedno dítě s projevy hyperaktivity může zcela narušit i výborně přepravenou hodinu. Ruší učitele i žáky a řešení jeho chování je na denním pořádku. Práce s takovýmto dítětem vyžaduje maximální profesionalitu a velkou míru trpělivosti. Ne všichni učitelé jsou však profesionální a trpěliví a mnozí mohou k dítěti zaujmout záporný postoj.

Co se týče vztahu spolužáků, nebývá také příliš ideální. I dětem ve třídě totiž vadívá, když je výuka rušena a učitel neustále rozladěný a nervózní. Proto se jejich nevráživost obrací proti zdroji těchto problémů – dítěti s LMD. Tyto děti mívají také

značné problémy s běžnou socializací. Proto je pro ně velmi těžké se zapojit do kolektivu a tak zůstávají někdy až izolovány. V mladším školním věku je pro názor spolužáků rozhodující, co na žáka říká učitel, potažmo přijímají bez korekce názory rodičů. Ve středním školním věku mají rozhodující význam názory vrstevníků. Ve starším školním věku už bývají vztahy mezi spolužáky stabilizované a dítě s LMD už vyrovnanější. Pokud ale přijde do kolektivu nový, určitým způsobem problematický žák, závisí pak většinou hodnocení celé třídy na několika vůdčích osobnostech třídy, které mají značnou neformální autoritu. (Vágnerová, 2005)

Na osobnost dítěte pak působí jak pohled učitele na jeho osobu tak jeho přijímání či nepřijímání ze strany spolužáků. „Děti a dospívající s poruchami chování bývají většinou odmítány, jejich projevy jsou pro většinu lidí nepřijatelné, bývají neoblíbené a mívají více konfliktů. Mívají špatné vztahy s rodiči i dalšími členy rodiny, s učiteli a nějak deformované vztahy s vrstevníky. Závažnou překážkou navázání a udržení přijatelných mezilidských vztahů bývá nedostatek sympatie a empatie, neschopnost sebeovládání a egoismus.“ (Vágnerová, 2005)

Děti s LMD bývají tedy velice často odmítány, což velmi negativně ovlivňuje jejich sebehodnocení a pocit sounáležitosti, jejichž rozvoj je ve školním věku velmi důležitý.

5. Třída jako sociální skupina

„Člověk je společenská bytost, ve svém životě se bez přítomnosti druhých lidí neobejde. Jednou ze základních podmínek existence jsou tedy jeho sociální vztahy. **Pojem skupina** je používán v několika významech. Jednak je tímto termínem označován souhrn lidí, kteří mají nějaký společný znak (např. dosažené vzdělání, věk), jednak je tak označován reálně existující útvar lidí spojených společnými znaky a společnou činností nebo to mohou být lidé, kteří jsou situováni do identických podmínek a okolností.“(Trpišovská, 2000)

Existuje celá řada teorií o sociálních skupinách. Zabývá se jimi sociologie a sociální psychologie. Sociologie se soustředí na hledání různých rozlišovacích kritérií, podle

kterých lze sociální skupiny dělit. Sociální psychologii potom zajímají spíše zákonitosti chování lidí a jejich činností v souvislosti s danou sociální skupinou. V širším pojetí např. amerického sociologa Albiona W. Smalla je sociální skupina brána jako „jakýkoli počet lidí, mezi nimiž lze zjistit vztahy, podle kterých je můžeme považovat za určitý celek“. Jako užší pojetí můžeme chápat definici manželů Scherifových, kteří chápou sociální skupinu jako „sociální jednotku složenou z určitého počtu jedinců, kteří zaujímají vztahy jeden ke druhému ve více či méně definovaném statusu nebo roli, a která má vlastní systém hodnot a norem regulujících chování jednotlivých členů, alespoň v záležitostech týkajících se skupiny“. (Trpišovská, 2000)

5.1. Malé sociální skupiny

Školní třídu řadí sociologie mezi tzv. malé sociální skupiny. Nakonečný říká, že malé skupiny jsou tvořeny osobami, které se mezi sebou znají a vzájemně komunikují. Jsou formálně či neformálně spojeny nějakým společným cílem. Jako malé sociální skupiny označuje kolektivy v kancelářích, dílnách, školní třídu. Neformální malou skupinou je rodina. Malá sociální skupina se vyznačuje povědomím my, vzájemným vlivem jednoho člena na další, malým počtem, který umožňuje vzájemnou komunikaci každé osoby se všemi ostatními členy skupiny. Členové se vzájemně dobře znají, sdílí společné normy.

Sociologie i sociální psychologie třídí malé sociální skupiny následujícím způsobem: Neformální a formální skupiny – členové neformálních skupin jsou spojeni neformálně, psychologicky (např. rodina, kamarádská skupina), kdežto formální skupiny vznikají díky formálně stanoveným úkolům (pracovní kolektiv) nebo na základě určitých společných znaků (např. školní třída je tvořena dětmi stejného věku se stejným či blízkým bydlištěm). V rámci formálních skupin se pak mohou vytvářet neformální podskupiny.

Členské a referenční skupiny – do členské skupiny člověk skutečně náleží. Do pozitivní referenční skupiny jedinec patří rád nebo by rád patřil a opakem je pak negativně referenční skupina, k níž by se jedinec řadit nechtěl.

Co se týče funkce malých skupin, je zde velmi důležité vědomí skupinové příslušnosti, která je pro člověka životně nutná. Rodíme se do určité rodiny, stáváme

se příslušníkem školní třídy, zájmových a pracovních skupin a zakládáme vlastní rodinu. Pokud chceme ve skupině obstát, musíme respektovat určité standardy, které ve skupině existují. Malé sociální skupiny umožňují člověku uspokojení sociálních potřeb, poskytují určitý srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání a utváří sociální role. (Nakonečný, 1999)

Školní třída je klasickou vrstevnickou skupinou. Podle Moussovové se školní třída vytváří jako skupina formální, jsou dána určitá pravidla chování, existují tu dané normy a cíle. Postupně se mezi dětmi tvoří bližší vazby a skupina začne dostávat neformální ráz. Začíná se utvářet určitá sociální hierarchie a vznikají neformální pravidla řízená neformálními autoritami skupiny. (Moussová, 2003)

Tyto vztahy pak mají silný vliv na chování dětí v určité třídě. Pozitivní či negativní vztahy, které mezi žáky vznikají, mohou ovlivnit celkové vnímání dítěte směrem ke škole, ke školní docházce. Dítě tedy na jednu stranu může získat řadu kamarádů a může se na ně vždy těšit, na druhu stranu však může zažívat nepříjemné situace, pramenící z negativních vztahů mezi spolužáky a škola se pro něho stane místem velice nepříjemným.

5.2. Mladší školní třída

Specifiky mladší školní třídy se zabývá např. Hrabal: „V mladším školním věku, zvláště na počátku školní docházky, v 1. a 2. třídě, závisí vztahy mezi žáky a struktura skupiny intenzivně na učiteli jako na autoritativním a spontánně přijímaném dospělém.“ „Sociometrické studie objevily v počátečních třídách největší počet sociometrických hvězd. Učitelka, ale také spolužák, jemuž svým preferováním předává část své moci, jsou přijímáni jako představitelé a strážci norem, jejichž význam již dítě poznalo a je schopno, jsou-li přiměřené, porozumět jim, přijmout je za své bez výhrad a také je více nebo méně dobře plnit.“ (Hrabal, 2002)

Hrabal dále uvádí, že se ve vyšších třídách prvního stupně dějí změny. Vytvářejí se kamarádské vztahy. Na tyto vztahy má v tomto věku vliv pohlaví. Jedná se o napětí mezi děvčaty a chlapci, které se postupně prohlubuje. Vazba na vrstevníky se čím dál tím více upevňuje. Skupiny bývají ale ještě poměrně nestálé a děti do nich vstupují, protože je to výhodné a velmi snadno zase odcházejí.

5.3. Pozice, status, role

V každé sociální skupině si členové vytvářejí určité postavení. S tím jsou spojovány pojmy pozice, status a role. Podle Čížkové je pozice určité místo v síti sociálních vztahů. Na rozdíl od statusu se jedná o širší společenskou hodnotu, určité umístění ve společenském systému. Příkladem může být např. srovnání pozic dítě – dospělý – starý člověk nebo uklízečka – učitel – ředitel školy. Statusem označujeme určitou trvalejší pozici, která se více váže na vlastnosti člověka. Jde v podstatě o ocenění člověka v dané pozici ve srovnání s mírou ocenění ostatních členů skupiny.

S dosažením statusu souvisí vrozené i získané vlastnosti daného jedince. Pojem role pak označuje určité očekávání ze strany společnosti, ve které se jedinec pohybuje. Roli můžeme tedy chápat jako něco vyžadovaného, s čímž se jedinec více či méně identifikuje, ale také jako něco zcela přirozeného (role dítěte, rodiče). Po shrnutí tedy můžeme uvést: „Jak se člověk chová v určité pozici, jak dobře v ní zahraje svou roli, takovou vysokou nebo nízkou míru statusu získává ve skupině, kde tuto pozici zastává.“ (Čížková, 2001)

Dítě získává nástupem do školy **roli žáka**. „Na tom, jaké pozice a role se ve třídě vytvoří a jací žáci je zaujmou, závisí do značné míry struktura a dynamika skupiny a zároveň vývoj žáků samých jako členů třídy a do určité míry i jejich osobnostní rozvoj. V pozici a roli se jedinec jednak projevuje, jednak mění proto je struktura pozic a rolí významným diagnostickým ukazatelem o stavu skupiny, i jedním z citlivých bodů, od něhož se odvíjejí a mohou odvíjet výchovné a transformační zásahy.“(Hrabal, 2002)

Pozice ve třídě je velmi důležitá v dospívání. Pozice jedince ve třídě je ale většinou z velké části určena již z období středního věku a v zásadě se nemění. Na konci školní docházky se ve třídě obvykle vytvářejí určité podskupiny podle směřování k další profesi a studiu. Důležitou roli tu začíná hrát i zájem o opačné pohlaví a experimentování s partnerskými vztahy. Pozici hvězdy získává ve třídě obvykle jedinec, se kterým by všichni chtěli chodit. Může se tu vyskytnout i určitý obdiv k agresivním projevům. Jedinci tohoto věku se obvykle řídí tím, co považují za správné právě vrstevníci. Děti mladšího ani středního školního věku ještě většinou nedovedou projevit toleranci a pochopení, co se týče odlišností od určité normy, stanovené skupinou.

Ve složení skupiny se objevují jisté pozice, které členové třídy získávají nebo jsou jim přisouzeny.

Vysoce hodnocené dítě, které má značnou prestiž, se dostává do pozice **neformálního vůdce**. Má vliv na ostatní členy skupiny, kteří ho napodobují a obdivují, i když má jeho chování třeba negativní charakter. Tento vůdce získává poměrně velké sebevědomí a může docházet až k nadměrnému sebeprosazování a bezohlednosti k ostatním, zejména ke slabším. Učitel by tyto negativní projevy měl korigovat, aby nepřesáhly únosnou míru.

Postavení **hvězdy** získává oblíbené dítě, které ostatní nějak zaujalo. Děti také mohou přejímat jeho názory, napodobovat ho a obdivovat. U dítěte tu může dojít i ke ztrátě sebekritičnosti a vzniku nadřazeného chování.

Další možnou pozicí je pozice **dobrého kamaráda**. Dítě bývá většinou třídy sympatické, ale nemá podstatný vliv. Nemá tak imponující vlastnosti, nebo dává přednost klidu a pohodě před sebeprosazováním. Nikdy nezklame, vždy pomůže a nevytahuje se na ostatní. Přispívá k pozitivnímu klimatu třídy, a pokud je těchto jedinců ve třídě dostatek, mohou být prevencí negativních jevů, jako na příklad šikana. Rizikem této pozice je neschopnost prosadit svůj názor a ostatní mnohdy zneužívají jejich altruismu.

Pozice **přijatelného spolužáka** se vyznačuje průměrným vlivem a oblíbeností. Přináší jistotu a pohodu průměru. Nevýhodná je pouze pro více ambiciózní děti. Tyto děti mají vždy alespoň nějaké kamarády a nebývá jim ubližováno. Obvykle jsou tyto děti průměrné i prospěchově. Přizpůsobují se normám a požadavkům skupiny. Pokud se objeví negativní chování ze strany hvězd, nedokáží se mu postavit, jsou rády, že se netýká jich samotných.

Kritickým postavením je pozice žáka **neoblíbeného, odmítaného, izolovaného**. Jsou to děti něčím odlišné a neodpovídající normě skupiny. Nemají dovednosti, které jsou k sociálnímu kontaktu nezbytně potřebné, nedovedou spolupracovat, respektovat normy a domluvit se s ostatními. Děti se mohou chovat rušivě, nikdo o ně nestojí, je jim přisuzována role nemožného spolužáka. Bývají to jedinci, kteří jsou výbušní, agresivní a bezohlední, nebo naopak příliš otažití, bázlivi a nesmělí.

Ať už se dítě dostane do poslední skupiny z jakýchkoli důvodů, přináší mu to velmi nevýhodné postavení, které bude mít vliv na jeho další život.

Některým dětem je v rámci třídy přisouzena **role problémového dítěte**. Podle Vágnerové může toto označení fungovat jako určitá sociální stigmatizace, která může nepříznivě ovlivnit úspěšnost dítěte v roli školáka. To se týká spíše pohledu učitele na žáka, jeho budoucího vztahu ke školnímu vzdělávání, ale na přijetí spolužáky a na status dítěte v kolektivu nemívá podstatný vliv. (Vágnerová, 1997)

Postavení dítěte ve skupině můžeme určit pomocí sociometrické metody. Ta spočívá v zadání tzv. sociometrického testu, ve vytvoření sociometrické matice a sociogramu a dále ve výpočtu sociometrických indexů.

„Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.“ (Chráska, 2007)

Sociometrický test spočívá v zadání otázek, které zjišťují existenci kladných nebo záporných vztahů ve skupině. Příkladem otázky, zjišťující vztahy kladné může být např. „S kým ze třídy bys nejraději pracoval na...“, jako otázku, týkající se vztahů záporných můžeme uvést např. „S kým ze třídy bys rozhodně nechtěl jít na společný výlet?“

Dále tvoříme sociometrické matice. Do tabulky zaznamenáváme, které dítě dalo jiným dětem kladné či záporné volby. Podobně je konstruován také sociogram, který nám ukazuje stejné hodnoty, ale pomocí šipek, které od jednoho dítěte ke druhému směřují.

Z údajů, které dostáváme ze sociometrického testu, můžeme pomocí daného vzorce vypočítat sociometrické indexy. Jedná se o vyčíslení pozitivního sociálního statusu, negativního sociálního statusu a indexu sociální expanzivity. Pozitivní status je hodnota kladných voleb, které dítě obdrželo, negativní status se pak týká voleb záporných. Index sociální expanzivity souvisí s počtem voleb, které dané dítě dalo, ať už to jsou volby pozitivní či negativní. (Chráska, 2007)

„Zjištění určité odchylky, např. lehké mozkové dysfunkce nebo slabozrakosti, změni alespoň částečně roli problémového dítěte v roli nemocného, postiženého a podobně, která je sociálně přijatelnější. Odlišné definování problému většinou ulehčí dítěti život, protože ovlivní postoje dospělých – jak rodičů, tak učitelů. Projevy dítěte se

nezmění, ale změní se jejich interpretace a následkem toho i jejich tolerance.“(Vágnerová, 1997)

III. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl

Cílem výzkumu bylo zjištění sociálního postavení dítěte s lehkým postižením ve školní třídě. Jedná se konkrétně o dvě skupiny dětí, u nichž byla diagnostikována lehká mozková dysfunkce nebo specifická porucha učení. Výzkum byl zaměřen nejen na zjišťování postavení jednotlivého dítěte, ale také na porovnání těchto dvou skupin.

7. Metody šetření

K výzkumu jsem použila sociometrickou metodu, monitorovací systém, pozorování a dotazník pro učitele.

Sociometrická metoda

Sociometrická metoda nám pomáhá odhalovat kvalitu vztahů mezi jednotlivými dětmi ve třídě. Výzkum touto metodou byl proveden pomocí sociometrického dotazníku, který byl zadán dětem ve třídách, jejichž člen měl diagnostikovanou lehkou mozkovou dysfunkci nebo specifickou poruchu učení. Při výzkumu jsem respektovala tzv. Morenova pravidla: Poměr kladných a záporných otázek byl dvě ku jedné s převahou otázek kladných. Vyváženě jsem volila otázky, týkající se školní práce a nezávazné volby, tudíž nějakého volného času. Děti obdržely instrukci, že mají sami zvolit počet spolužáků, které k jednotlivým otázkám uvedou. Volby si mezi sebou žáci neprozrazovali a nebyly jim ani poskytnuty výsledky testu. Každé dítě tedy mohlo dát libovolným spolužákům kladné či záporné volby

Z údajů, které jsem měla k dispozici díky tomuto dotazníku, jsem pak vycházela dále při tvorbě sociogramů, sociometrických matic a při výpočtech sociometrických indexů.

Sociometrická matice i sociogramy jsou tvořeny pro každou otázku zvlášť. Volby, které dané dítě dalo a dostalo, se zaznamenávají v sociometrické matici formou tabulky. V obou záhlavích tabulky jsou uvedeny iniciály dětí ze třídy. Na levé straně jsou jména dětí volících, horní řádek pak označuje děti, kterým jsou hlasy určeny.

Ve spodním řádku je pak uveden součet hlasů, které určité dítě obdrželo. Kladné volby jsou označeny znaménkem +, volby záporné pak znaménkem -.

V podstatě stejné hodnoty graficky zaznamenává sociogram. Jde o kruhový typ sociogramu. Každé dítě je tu označeno iniciálami v elipse. Tyto elipsy jsou pak stavěny do kruhového tvaru. Od každého dítěte pak vedou šipky k dětem, kterým dalo volbu. Kladné volby jsou tu označeny šipkami plnými, záporné šipkami přerušovanými. Podle výsledků sociogramu můžeme určovat tzv. typické struktury. Daná struktura vypovídá o typu postavení dítěte ve třídě. Struktura „hvězdy“ se vyznačuje velkým množstvím kladných voleb, které dítě obdržuje, Naopak struktura „odmítání“ znamená velký počet voleb záporných. „Izolovaný“ typ nedostává ani nedává žádné volby. „Opomíjený“ volby dává, ale nedostává. „Pozitivně expandující“ typ dává mnoho kladných hlasů, „negativně expandující“ dává mnoho hlasů negativních. Sociogram nám označuje také tzv. dyády. Jde o vzájemný kladný vztah mezi dvěma dětmi.

Sociometrické indexy jsou počítány ze všech otázek naráz. K výsledku dojdeme spočítáním kladných a záporných voleb, které dítě od ostatních dostalo (u každého dotazníku se počítá pouze jeden bod, i když je jméno dítěte uvedeno vícekrát) a voleb, které dítě dalo. Dosažené údaje se pak dosazují do vzorců. Pro výpočet pozitivního sociálního statusu dělíme počet kladných voleb, které dítě obdrželo počtem žáků ve třídě, mínus jedna (on sám sebe volit nemůže). Pro výpočet negativního statusu dosazujeme do téhož vzorce počet záporných voleb, které dítě obdrželo. Index sociální expanzivity počítáme stejným způsobem, ale pro výpočet využíváme počet voleb, ať už kladných nebo záporných, které dítě dalo.

Monitorovací systém

Monitorovací systém problémových projevů chování byl vytvořen Institutem psychologicko – pedagogického poradenství v České republice. Jeho autorkou je J. Zapletalová. Tento systém vznikl jako prostředek pro včasné odhalení a monitorování problémů, které se u dětí na základních a středních školách často objevují. Tvůrci systému se zabývali myšlenkou, že rodiče netráví s dětmi již tolik času a proto je pro ně obtížné zaznamenat určité projevy, které by mohli poukazovat na to, že má dítě nějaký problém. Monitorovací systém je postaven na tom, že problémy dítěte nejlépe vyzoruje třídní učitel. Učiteli nabízí systém tabulky, ve kterých jsou vypsány jisté okolnosti, které mohou poukázat na nějaký problém, který

u dítěte vzniká nebo již vnikl. Jedná se o oblasti vyčleňování a nepřijetí do kolektivu spolužáků, úzkostných projevů, projevů poruch chování, závislostí, šikany, neprospěchu a záškoláctví.

Pomocí tabulek monitorovacího systému, které doplňovaly třídní učitelky dětí, jsem zjišťovala, jaké zvláštní projevy se u dětí vyskytují a jestli dané projevy odpovídají skutečně diagnóze dítěte. Každé dítě je zde hodnoceno v oblastech projevy poruch chování, neprospěch, úzkostné projevy a vyčleňování a nepřijetí do kolektivu spolužáků. Tabulka obsahuje vypsané určité typické projevy (např. kolísání nálady, nepřesný slovosled...). Každý tento projev má přiděleno číslo. Podle čísel pak v manuálu monitorovacího systému dohledáváme, na kterou oblast nám označený projev ukazuje (např. č. 23 – stranění se ostatních je zařazeno do oblasti vyčleňování a nepřijetí do kolektivu spolužáků). Dané oblasti jsem si zvolila s ohledem na skutečnost, že se zajímám o děti s diagnózou lehké mozkové dysfunkce a specifické poruchy učení.

Dotazník pro učitele

Dotazníky vyplňovaly třídní učitelky, které děti dobře znají. Dotazník jsem sestavila sama. Volila jsem otázky, které se týkají chování a prospěchu. Tento způsob šetření má přispět k potvrzení diagnózy dítěte a dále blíže popisuje různé situace a projevy, které jsou pro dítě charakteristické. Učitel má ohodnotit konkrétní dítě, a to v oblasti školní práce, zvládnutí zátěže, spolupráce s rodiči a jeho fungování v kolektivu spolužáků a případně vystihnout konkrétní projevy, které jsou pro dítě typické.

Pozorování

Pozorování probíhalo jak během hodin, tak během přestávek. Zaměřovala jsem se na aktivitu dítěte, jeho přístup k práci, schopnost udržení pozornosti v hodinách. O přestávkách pak šlo zejména o fungování dítěte ve skupině spolužáků a jejich reakce na dítě v čase, který není přímo organizován učitelem. Děti o mém záměru při pozorování nevěděli, nedělalo jim žádné problémy se chovat přirozeně.

8. Průběh výzkumu

Šetření proběhlo na základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. Poté, co jsem navštívila několik jiných základních škol, kde jsem nebyla s žádostí o provedení výzkumu úspěšná, potvrdili mi právě na základní škole Grünwaldova ochotu ke spolupráci na mém výzkumu. Zvláště se mnou spolupracovala paní učitelka, která vede kroužek pro děti s SPU. Právě tato paní učitelka poukázala na děti s diagnózou LMD a SPU. Sama jsem pak ve třídách zadala dotazníky pro děti, uskutečnila jsem pozorování v hodinách i o přestávkách a třídní učitelky pak vyplnily dotazník pro učitele a tabulky monitorovacího systému.

9. Charakteristika šetřeného vzorku

Výzkum jsem prováděla na základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. Jednalo se o děti ze třetích a čtvrtých tříd a jedné třídy páté. Testování se zúčastnilo 93 žáků, z čehož jsem se zaměřila na 6 žáků. 3 žáci mají diagnózu lehká mozková dysfunkce (bez poruchy) učení, další tři žáci mají diagnózu specifická porucha učení. Žáci s diagnózou LMD se nacházeli ve třídách 5.B.,3.B. a 3.A. Žáci s diagnózou SPU pak byli ze tříd 4.B. a 4.A.(dvě děti)

Tabulka č.1: Počet dětí ve třídách, rozdělení na dívky a chlapce

TŘÍDA	ŽÁCI	DÍVKY	CHLAPCI
5.B.	20	11	9
3.B.	18	7	11
3.A.	19	10	9
4.B.	20	12	8
4.A.	16	6	10
CELKEM	93	46	47

10. Výsledky šetření a jejich interpretace

Lukáš V. třída 5.B.

Diagnostikováno – lehká mozková dysfunkce

Monitorovací systém:

Z problémových projevů se podle mínění třídní učitelky manifestuje *vyčlenění a nepřijetí do kolektivu spolužáků*, tj.: nemá kamarády, ostatní o něho nejeví zájem, při týmovém sportu je volen jako poslední. U Lukáše nejsou patrné žádné *projevy úzkosti*. *Projevy poruch chování* dokazují tyto skutečnosti: nedokáže ovládnout nutkání ubližovat ostatním, hůře se ovládá, objevuje se u něho nesmyslný smích, přeceňuje své osobní možnosti. *Z ukazatelů neprospěchu* se objevují problémy s porozuměním textu, záměna písmen tvarově nebo zvukově podobných a nepřesný slovosled. Paní učitelka tu zmiňuje i negativní vztah ke třídě.

Dotazník pro učitele

(věk učitele – 47 let, pohlaví – žena)

Dítě podle učitelky zvládá své školní povinnosti a nemá neobvyklé problémy. Projevuje se více méně jako samostatné. Při hodině, o přestávce i při školních aktivitách bývá poměrně málo kamarádké. V hodině dokáže projevit spontánní aktivitu, ale jeho projevy mají formu výkřiků, vybíhání z lavice, hlasitého demonstrování vlastního názoru. Dítě patří spíše mezi úspěšnější žáky. Na školní neúspěch reaguje vztekem. Rodina se školou spolupracuje velmi dobře a aktivně. Rodiče vyhledali pomoc odborníka a dalších institucí (SPC, PPP,...) Dítěti dělá částečně problémy pracovat při vyučování ve skupině spolužáků. V jejich kolektivu je vnímáno jako poměrně neoblíbené. Spolužáci reagují na Lukášovu přítomnost spíše záporně. Reakce na učitele se odvíjí se podle nálady dítěte. Buď je Lukáš velmi milý nebo hubatý. Do kolektivu spolužáků se o přestávkách spíše zapojuje, ale spolužáci jeho přítomnost ve volném čase příliš nevyhledávají. O jeho chování při hodině vypovídá podle vyučující to, že rád vypráví své zážitky, má rád senzace, které může ostatním sdělovat. Co se týče přestávek, tráví je nejvíce hrou s mobilním telefonem.

Pozorování

Lukáš v hodině reaguje, ale také si hodně maluje a zabývá se manipulováním s čímkoli, co má zrovna při ruce. Na požadavky učitele reaguje poměrně rychle. V momentě, kdy začíná pracovat celá třída, ztrácí však velmi rychle pozornost a hledá si jinou zábavu, jak už jsem uvedla, maluje, hraje si s věcmi na lavici, nebo bezcílně listuje v učebnici. V hodině nijak zvláště nevyrušuje, občas vykřikuje. Při práci se jeví jako celkově roztržitý, pracuje velmi nesystematicky. Úkol plní vždy rychle, ale nepozorně, čímž dochází k chybování. Vyhovuje mu individuální vedení, díky kterému pracuje efektivněji. Jeví se jako samotářský. Kolektiv ho nijak zvláště nevyčleňuje, ale spolužáci jeho přítomnost nijak nevyhledávají. Zdá se, že o začlenění do kolektivu sám nijak zvlášť nesnaží.

Sociometrická metoda

Sociometrické matice, sociogramy:

Otázky:

1) Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?

Získává 0 pozitivních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželo dalších 10 spolužáků.

2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?

Získává 0 pozitivních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 3, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželo dalších 7 spolužáků.

3) Koho bys pozval/pozvala na oslavu svých narozenin?

Získává 1 pozitivní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 3 spolužáci.

4) Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?

Získává 5 negativních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejně hodnocení nezískal žádný ze spolužáků.

5) S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?

Získává 2 negativní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 4, nejnižší 0. Stejný počet voleb získali 3 spolužáci.

Sociometrické indexy:

Jeho *pozitivní sociální status* činí 0,05, což odpovídá v pořadí 6. hodnotě. 1. hodnota označuje nejvyšší pozitivní status, který se rovná 0,37. Nejnižší pozitivní status je v pořadí 7. a rovná se 0. Stejně hodnocení jako Lukáš získal jeden ze spolužáků.

Jeho *negativní sociální status* činí 0,32, což odpovídá v pořadí 6. hodnotě. 1. hodnota označuje nejvyšší negativní status, který se rovná 0. Nejvyšší negativní status je v pořadí 7. a rovná se 0,42. Stejně hodnocení nezískal žádný ze spolužáků.

Jeho *index sociální expanzivity* činí 0,37, což odpovídá v pořadí 4. hodnotě. 1. hodnota označuje nejvyšší expanzivitou, 0,53. Nejvyšší expanzivitou označuje pořadí 9., které se rovná 0,11. Stejnou expanzivitou jako Lukáš mají další 4 spolužáci.

Hodnocení:

Výsledky monitorovacího systému:

Potvrzují diagnózu lehká mozková dysfunkce v bodech, poukazujících na poruchu chování – ubližování ostatním, horší ovládnutí, nesmyslný smích, přeceňování vlastních možností. Objevují se zde i projevy nepřijetí do kolektivu spolužáků, které mohou s danou diagnózou úzce souviset. Ačkoli nemá chlapec nijak diagnostikovanou poruchu učení, zaznamenáváme některé ukazatele neprospěchu, jako problémy s porozuměním textu, záměna písmen a nepřesný slovosled. Vzhledem k diagnóze můžeme usuzovat, že projevy neprospěchu také souvisí s lehkou mozkovou dysfunkcí a se sníženou soustředěností, která je s danou diagnózou spojena.

Hodnocení dotazníku pro učitele:

Se školními povinnostmi nemá dítě vážné problémy, projevuje se samostatně. Vyučující potvrzuje klasické projevy, jako abnormální vykřikování, vybíhání z lavice, související s hyperaktivitou.

Co se týče jeho fungování ve skupině spolužáků, ať už v hodině nebo o přestávce, občas se zapojuje do kolektivu, ale spíše s problémy a ostatní děti jeho společnost nijak nevítají a sami nevyhledávají.

Výsledky pozorování: s lehkou mozkovou dysfunkcí souvisí neustálá manipulace s věcmi, roztěkanost, rychlá ztráta pozornosti, výkřiky, určitá zbrkllost v práci. Diagnózu tedy potvrdilo i pozorování. V kolektivu není zcela vyčleňován, ale také nijak přijímán. O kontakt často sám ani nejeví zájem.

Výsledky sociometrické metody:

Lukášovy výsledky se tedy většinou pohybují na nejhorších či druhých nejhorších pozicích, které jsou dětem ve třídě přisuzovány. Musíme však brát v potaz, že pouze jednou získal dané hodnocení pouze on a že se zrovna nejednalo o nejnižší pozici (negativní sociální status). Jeho postavení ve třídě tedy není dobré, ale někteří spolužáci bez diagnostikovaného problému jsou na tom stejně.

Lukáš F. třída 3.B.

Diagnostikováno: lehká mozková dysfunkce

Monitorovací systém:

Na vyčlenění a nepřijetí do kolektivu spolužáků neukazují žádné znaky. Taktéž se neobjevují úzkostné projevy. Jako ukazatele poruch chování označuje u Lukáše třídní učitelka rozjařenost, nesmyslný smích, velmi časté uvolňování na WC. Z projevů neprospěchu zaznamenáváme pouze vynechávání diakritických znamének. Chlapec často zapomíná školní pomůcky a domácí úkoly.

Dotazník pro učitele:

(věk učitele – 37, pohlaví – žena)

Podle vyučující zvládá chlapec své školní povinnosti. Objevují se tu neobvyklé problémy, a to v podobě motorického neklidu. Dítě se projevuje jako samostatné. Ke spolužákům se chová spíše kamarádsky, a to v hodině, o přestávce i při jiných školních aktivitách. Spontánní aktivita se u něho objevuje v podobě vykřikování odpovědí. Učitelka řadí dítě mezi úspěšnější žáky. Na neúspěch reaguje „šáškovaním“, upozorňováním na sebe, někdy smutkem. Rodina spolupracuje se školou dobře. Nevyhledává však další pomoc odborníků či institucí.

Lukáš nemá výrazné problémy s prací ve skupině spolužáků. V kolektivu patří spíše k oblíbeným, děti na jeho přítomnost reagují více méně kladně. Na učitele reaguje běžným způsobem. O přestávce se do kolektivu zapojuje, i spolužáci jeho společnost ve volném čase mnohdy vyhledávají. Při hodině je pro něho typické předvádění, předvádění různých činností, zouvá se, různě poposedává. O přestávce neposedí, rád hraje s chlapci fotbal.

Pozorování:

V lavici sedí Lukáš sám. Při hodině „šáškuje“, ale na dotazy reaguje poměrně správně. Při výuce se často zvedá z místa, ale prováděnou učební činnost zdá se do značné míry vnímat. Pro činnost se dokáže nadchnout, pokud je alespoň trochu zábavná, aktivně se zapojuje především do soutěží. V hodině hlasitě komentuje to, co vyučující říká. Je hodně roztěkaný a neustále v pohybu. Pomůcky si připravuje poměrně rychle a bez zbytečných dalších činností. Neustále ale listuje v sešitě, v knize, hraje si s rozličnými předměty. Učivo přesto celkem úspěšně vnímá a relativně správně odpovídá. Vydává nesmyslné zvuky, je neklidný. Občas ztrácí soustředění. Často se zvedá z lavice a mluví na spolužáky. Někdy pracuje trochu nepozorně a potřebuje vyhledat pomoc učitele, aby si uvědomil určité souvislosti. O přestávce stále běhá, hraje fotbal, ale do kolektivu se zapojuje celkem normálně. Spolužáci jeho přítomnost bez problémů přijímají.

Sociometrická metoda

Sociometrické matice, sociogramy:

Otázky:

1) Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?

Získává 1 pozitivní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 2, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželo dalších 8 spolužáků.

2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 4, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdržel další 1 spolužák.

3) Koho bys pozval/pozvala na oslavu svých narozenin?

Získává 4 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 6, nejnižší 0. Stejně hodnocení neobdrželi žádní další spolužáci.

4) *Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?*

Získává 1 negativní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 7, nejnižší 0. Stejně hodnocení získali 3 spolužáci.

5) *S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?*

Získává 2 negativní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejný počet voleb nezískal žádný další spolužák.

Sociometrické indexy:

Jeho *pozitivní sociální status* činí 0,24, což odpovídá v pořadí 3. hodnotě. 1. hodnota označuje nejvyšší pozitivní status, který se rovná 0,36. Nejnižší pozitivní status je v pořadí 6. a rovná se 0. Stejně hodnocení jako Lukáš získalo dalších 5 spolužáků.

Jeho *negativní sociální status* činí 0,18, což odpovídá v pořadí 4. hodnotě.

1. hodnota označuje nejnižší negativní status, který se rovná 0. Nejvyšší negativní status je v pořadí 9. a rovná se 0,65. Stejně hodnocení nezískal žádný ze spolužáků.

Jeho *index sociální expanzivity* činí 0,18, což odpovídá v pořadí 7. hodnotě.

1. hodnota označuje nejvyšší expanzivitou, 0,65. Nejnižší expanzivitou označuje právě pořadí 7., které se rovná 0,18. Stejnou expanzivitou jako Lukáš má 1 další spolužák.

Hodnocení:

Výsledky monitorovacího systému:

Diagnózu lehká mozková dysfunkce zde potvrzují projevy, poukazující na poruchu chování, a to rozjařenost, nesmyslný smích, velmi časté uvolňování se na WC.

Z projevů neprospěchu pozorujeme vynechávání diakritických znamének. Dále se u něho objevuje záměna pořadí čísel a velmi časté zapomínání pomůcek. Žádná porucha učení není diagnostikována, můžeme tedy usuzovat, že tyto problémy také souvisejí s lehkou mozkovou dysfunkcí, kterou provází nesoustředěnost, která může být příčinou těchto jevů. U Lukáše nic neukazuje na projevy vyčleňování ze skupiny spolužáků.

Hodnocení dotazníku pro učitele:

Vyučující uvádí, že dítě své školní povinnosti zvládá, je samostatné. Výrazný je u něho motorický neklid, což je pro lehkou mozkovou dysfunkci typické. Jako časté uvádí výkřiky a „šaškování“, předvádění se, neustálý pohyb, což s diagnózou také koresponduje. Podle učitelky se do kolektivu začleňuje poměrně dobře, snaží se zapojovat a spolužáci ho poměrně kladně přijímají.

Výsledky pozorování:

Mé pozorování potvrzuje poznatky, které uvádí vyučující. U Lukáše se objevují mnohé projevy neklidu, ať už manipulace s věcmi v lavici nebo pohyb po třídě, různé hlasité komentáře a výkřiky. Občas se zdá, že ztrácí soustředění. Na první pohled však zvládá vnímat probíranou látku a nemá s ní větší problémy. O přestávce se zapojuje do kolektivu zcela bez problémů.

Výsledky sociometrické metody:

Podle výsledků klasické sociometrické metody si stojí Lukáš v kolektivu velmi dobře. Dostává se na postavení lepšího průměru, a to i přes to, že jsou u něho projevy lehké mozkové dysfunkce velmi patrné. Sám dává velmi málo voleb, patří k dětem s nejnižším indexem sociální expanzivity.

Adam F. třída 3.A.

Diagnostikováno: lehká mozková dysfunkce

Monitorovací systém:

Třídní učitelka nezaznamenala žádné projevy vyčleňování a nepřijetí do kolektivu spolužáků. S projevy úzkosti může souviset zhoršená koncentrace. Ta souvisí i s projevy poruch chování spolu s nesmyslným smíchem a výkřiky, které jsou u Adama časté. Jako projevy neúspěchu uvádí učitelka potíže s vybavováním obsahu čteného, záměnu písmen tvarově a zvukově podobných písmen a také nepřesný slovosled. Dále se částečně objevují potíže s pamětí.

Dotazník pro učitele:

(věk učitele – 48, pohlaví učitele – žena)

Dítě zvládá své školní povinnosti. Vyznačuje se neobvyklými problémy, a to především nesoustředěností. Jeví se spíše jako nesamostatné. Při hodině, o přestávce i při ostatních školních aktivitách se Adam chová ke spolužákům kamarádsky. V hodinách projevuje spontánní aktivitu. Třídní učitelka ho řadí spíše mezi žáky neúspěšné. Na neúspěch dítě nereaguje, je zde patrná velká kontrola ze strany matky, která mu pomůže s doučením. Rodina se školou spolupracuje velmi dobře. Rodiče vyhledali pomoc odborné instituce. Adam nemá jakékoli podstatné problémy s prací ve skupině spolužáků a v kolektivu patří mezi oblíbené. Podle učitelky reagují spolužáci na jeho přítomnost ve skupině kladně. Na učitele reaguje chlapec bez jakýchkoli problémů. O přestávkách se zapojuje do kolektivu spolužáků a ti jeho přítomnost ve volném čase také často vyhledávají. Typické Adamovo chování v hodině se projevuje neustálým hraním a malováním, je nutné ho neustále kontrolovat. Paní učitelka uvádí, že o přestávce „válí po koberci a po spolužácích“.

Pozorování:

Při hodině často manipuluje s různými předměty. Déle mu díky tomu trvá, než se připraví na jakoukoli činnost ve vyučování. Zájem o činnost v hodině příliš neprojevuje, spíše si hraje. Hlasitě komentuje vzniklé situace a neustále ruší spolužáka v lavici. Pokud je tázán, odpovídá překotně a nesoustředěně. V hodině se nehlásí ani v případě, že se nadšeně hlásí celá třída. Pokud se přihlásí, jedná se o věc, která se netýká daného předmětu, ale čehokoli jiného, většinou odpoví nesprávně a často i větou, kterou už před tím řekl nějaký jeho spolužák, ačkoli byla tato odpověď již ohodnocena jako nesprávná. Pořád je v pohybu. Časté jsou u něho grimasy a různé pitvoření. Na otázky učitele často reaguje, jako by odpovídal na něco jiného. Vydává různé zvuky. Někdy se mu podaří odpovědět i správně. Nemá příliš rozvinutý cit pro jazyk. Občas se snaží o podvádění a spolužáci to hlídají a upozorňují na to.

O přestávce se zapojuje do různých her, ale taky bývá sám a toulá se po chodbě.

S dětmi komunikuje, ale s chlapci se spíše pošťuchují. Pokud se jiní chlapci věnují

individuálním činnostem, např. si kreslí, Adam je vyrušuje, sedí vedle nich, ale do činnosti se nezapojí.

Sociometrická metoda:

Sociometrické matice, sociogramy:

Otázky:

1) *Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?*

Získává 1 pozitivní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 4, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželo dalších 6 spolužáků.

2) *Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?*

Získává 1 pozitivní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 7, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 4 spolužáci.

3) *Koho bys pozval/pozvala na oslavu svých narozenin?*

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 6, nejnižší 1. Stejně hodnocení obdrželo dalších 5 spolužáků.

4) *Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?*

Získává 1 negativní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 4, nejnižší 0. Stejně hodnocení získalo 7 dalších spolužáků.

5) *S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?*

Získává 6 negativních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je právě 6, nejnižší 0. Stejný počet voleb nezískal žádný další spolužák.

Sociometrické indexy:

Jeho pozitivní sociální status činí 0,28, což odpovídá v pořadí 3. hodnotě .

1. hodnota označuje nejvyšší pozitivní status, který se rovná 0,44. Nejnižší pozitivní status je v pořadí 6. a rovná se 0,11. Stejně hodnocení jako Adam získalo dalších 5 spolužáků.

Jeho negativní sociální status činí 0,44, což odpovídá v pořadí 7. hodnotě.

1. hodnota označuje nejnižší negativní status, který se rovná 0. Nejvyšší negativní status je v pořadí právě 7. a rovná se 0,44. Stejně hodnocení nezískal žádný ze spolužáků.

Jeho index sociální expanzivity činí 0,39, což odpovídá v pořadí 6. hodnotě.

1. hodnota označuje nejvyšší expanzivitou, 0,72. Nejnižší expanzivitou označuje pořadí 9, které se rovná 0,22. Stejnou expanzivitou jako Adam mají 3 další spolužáci.

Hodnocení:

Výsledky monitorovacího systému:

Diagnózu lehké mozkové dysfunkce potvrzuje monitorovací systém, kde zaznamenáváme ukazatel projevů chování jako horší koncentrace, nesmyslný smích výkřiky. Objevují se také ukazatelé neprospěchu, a to potíže s vybavováním obsahu čteného, záměna písmen a nepřesný slovosled. Žádná porucha učení není diagnostikována, tyto projevy mohou tedy souviset se zhoršenou koncentrací, která je jedním z projevů lehké mozkové dysfunkce. Vyčleňování z kolektivu spolužáků však monitorovací systém nepotvrdil.

Hodnocení dotazníku pro učitele:

Podle vyučující zvládá žák své školní povinnosti, ale neoznačuje ho jako úspěšného žáka. Specifické jsou pro něho nesoustředěnost, hravost, lehce infantilní chování, činnosti nesouvisející s výukou. Není příliš samostatný. Co se týče kolektivu, nemá problémy se zapojením v hodině i o přestávce a i spolužáci na něho reagují kladně a jeho společnost vyhledávají. Projevy jeho chování tedy diagnózu LMD potvrzují. Učitelka však zdůrazňuje bezproblémové fungování Adama v kolektivu spolužáků.

Výsledky pozorování:

Také u Adama je typický neustálý pohyb a neklid, vydávání zvuků. Pozorují poměrně velkou hravost, což diagnóze také odpovídá. Jeho projevy někdy ruší ostatní spolužáky jak v hodině, tak při činnostech o přestávce. Zapojuje se převážně mezi chlapce, pokud se jedná o nějakou hru s míčkem, pošťuchování, ale ne o klidové činnosti.

Výsledky sociometrické metody:

Sociometrická metoda nám říká, že Adam nedostává nejvíce pozitivních voleb. Nejvíce negativních voleb obdržel pouze v jedné otázce, která se týká spolupráce v hodině. Ve druhé negativní otázce získává pouze jednu negativní volbu. Dalo by se

tedy usuzovat na to, že děti přijímají Adama jako kamaráda, ale určité jeho projevy při školní práci jim vadí. Co se týče sociálního statusu, má vysoký status negativní, ale také poměrně vysoký status pozitivní. To nám znovu potvrzuje, že Adama můžeme tedy považovat za žáka, o jehož projevech a problémech děti vědí, určité jeho vlastnosti jim vadí, ale zároveň ho do kolektivu dokáží přijmout. On sám dává spíše méně voleb, proto má nižší index sociální expanzivity.

Daniel S. třída4.B.

Diagnostikováno: specifická porucha učení

Monitorovací systém:

U Daniela neoznačuje třídní učitelka žádné příznaky, které by ukazovaly na vyčlenění a nepřijetí do kolektivu spolužáků nebo na úzkostné projevy. Na poruchu chování by podle paní učitelky mohly ukazovat zhoršení paměti, horší koncentrace, únava a nezáměr. Z ukazatelů neprospěchu zaznamenáváme potíže se čtením, s porozuměním textu, potíže s vybavováním obsahu čteného, vynechávání diakritických znamének, chyby v tvarosloví, nepřesný slovosled, potíže s osvojováním číslovek, problémy se čtením a psaním čísel a zhoršení paměti. Dále označuje projevy jako záměna pořadí čísel, potíže s pamětí, malá samostatnost při práci a problémy s praktickou aplikací učiva.

Dotazník pro učitele:

(věk učitele – 36, pohlaví učitele – žena)

Učitelka neoznačila, zda chlapec zvládá své školní povinnosti. Zřejmě není úplně úspěšný, ale nemá ani zas tak závažné obtíže, aby se dalo říci, že nezvládá. Neobvyklé problémy se u Daniela objevují, a to neporozumění čtenému textu, špatná číselná představitost. Projevuje se spíše jako nesamostatný. Při hodině je spíše kamarádský, o přestávkách a při jiných školních aktivitách taktéž. V hodině neprojevuje nijak zvláště spontánní aktivitu, reaguje na oslovení učitele. Vyučující chlapce řadí mezi málo úspěšné žáky. Na neúspěch reaguje většinou sklíčeností.

Rodina se školou spolupracuje a vyhledala i pomoc odbornou a pomoc specializovaných institucí. Danielovi spíše nedělá problém pracovat ve skupině spolužáků, v kolektivu je hodnocen spíše jako oblíbený, spolužáci na něho reagují vesměs kladně. Na učitele se obrací s důvěrou. O přestávkách se zapojuje mezi spolužáky a ti jeho společnost také více méně vyhledávají. V hodině je pro něho typické, že při vyvolání neví, kde ostatní pracují, o přestávkách vyhledává skupinku chlapců a zapojuje se do jejich činnosti.

Pozorování:

Daniel má pomalejší pracovní tempo, než jeho spolužáci. Často chybuje, ale pracuje s chutí a dokáže se pro činnost nadchnout. Do kolektivu se začleňuje naprosto bez problémů jak v hodině, tak o přestávkách. Je poměrně aktivní a zadání úkolu pochopí a celkem rychle na něj reaguje. Problémy má v matematice, ve čtení a při psaní, což odpovídá jeho diagnóze. Je poměrně rychle unavitelný. Udrží pozornost zhruba 15, 20 minut.

Sociometrická metoda:

Sociometrické matice, sociogramy:

Otázky:

1) *Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?*

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 4 spolužáci.

2) *Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?*

Získává 1 pozitivní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 7, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 3 spolužáci.

3) *Koho bys pozval/pozvala na oslavu svých narozenin?*

Získává 3 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 10, nejnižší 1. Stejně hodnocení obdrželi další 3 spolužáci.

4) *Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?*

Získává 5 negativních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 10, nejnižší 0. Stejně hodnocení získali 3 další spolužáci.

5) *S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?*

Získává 7 negativních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je právě 7, nejnižší 0. Stejný počet voleb získal 1 další spolužák.

Sociometrické indexy:

Jeho pozitivní sociální status činí 0,32, což odpovídá v pořadí 6. hodnotě . 1. hodnota označuje nejvyšší pozitivní status, který se rovná 0,58. Nejnižší pozitivní status je v pořadí 9. a rovná se 0,11. Stejně hodnocení jako Daniel získali další 3 spolužáci.

Jeho negativní sociální status činí 0,58, což odpovídá v pořadí 9. hodnotě.

1. hodnota označuje nejnižší negativní status, který se rovná 0,05. Nejvyšší negativní status je v pořadí 10. a rovná se 0,68. Stejně hodnocení získali 3 další spolužáci.

Jeho index sociální expanzivity činí 0,26, což odpovídá v pořadí 13. hodnotě.

1. hodnota označuje nejvyšší expanzivitou, 0,89. Nejnižší expanzivitou označuje právě pořadí 13, které se rovná 0,26. Stejnou expanzivitou jako Daniel nemá žádný další spolužák.

Hodnocení:

Výsledky monitorovacího systému:

Diagnózu specifická porucha učení potvrzuje monitorovací systém zaznamenáním projevů neprospěchu. Jedná se o potíže se čtením, s porozuměním textu, potíže s vybavováním obsahu čteného, vynechávání diakritických znamének, chyby v tvarosloví, nepřesný slovosled, potíže s osvojováním číslovek, problémy se čtením a psaním čísel a zhoršení paměti. Objevují se také příznaky, které běžně ukazují na poruchu chování. Ta zde však není diagnostikována a projevy jako horší koncentrace, únava a nezáměr mohou souviset se specifickou poruchou učení. Neprokázali se skutečnosti, které by ukazovaly na nepřijetí do kolektivu.

Hodnocení dotazníku pro učitele:

Vyučující upozorňuje na specifické problémy, související s diagnózou, na malou samostatnost, nepozornost a malou aktivitu dítěte. Jinak chlapce hodnotí jako kamarádkého. Nemá větší problémy se do kolektivu začlenit a žáci jeho společnost také vyhledávají.

Výsledky pozorování:

Chlapec je pomalejší, chybuje a je rychle unavitelná. Všechny tyto rysy potvrzují jeho diagnózu. Chyby jsou přímými projevy specifické poruchy učení a únava a pomalé tempo mohou být pak označeny za její důsledky.

Výsledky klasické sociometrické metody:

Danielův pozitivní status můžeme hodnotit jako průměrný, jeho negativní status se ale pohybuje velmi vysoko. Má nejnižší index sociální expanzivity z celé třídy. Dalo by se tedy říci, že ho spolužáci jistým způsobem přijímají, ale existují skutečnosti, které jim na Danielovi vadí. Sám Daniel se podle indexu sociální expanzivity nezdá být v sociálních vztazích příliš aktivní.

Tereza V. třída 4.A.

Diagnostikováno: specifická porucha učení

Monitorovací systém:

Z projevů vyčleňování a nepřijetí do kolektivu spolužáků a projevů úzkosti upozorňuje třídní učitelka u Terezy na úzkostnost a ztrácení sebevědomí. Lehké zhoršení paměti a právě úzkostnost mohou být také ukazateli poruchy chování. Z projevů školního neúspěchu zaznamenáváme potíže se čtením, problémy s porozuměním textu, potíže s vybavováním obsahu čteného, záměnu písmen tvarově a zvukově podobných, vynechávání diakritických znamének a chyby v tvarosloví. Občas mívá blízko k pláči.

Dotazník pro učitele:

(věk učitele – 49. Pohlaví učitele – žena)

Tereza zvládá podle třídní učitelky své školní povinnosti. Objevují se u ní specifické problémy, a to potíže se čtením, porozuměním textu, vynechávání diakritických znamének, záměna písmen. Projevuje se spíše jako samostatná. Ke spolužákům je kamarádská jak v hodině, tak o přestávce nebo při jiných školních aktivitách. Spontánní aktivitu nijak zvlášť neprojevuje, čeká na vyzvání ze strany vyučující. Můžeme ji zařadit mezi celkem úspěšné žáky. Na neúspěch reaguje někdy

plačtivostí, většinou si však věc nechá znovu vysvětlit. Rodina spolupracuje se školou velmi dobře a vyhledala také odbornou pomoc a spolupracuje s odbornými institucemi. Tereze nedělá zvláštní problémy pracovat ve skupině spolužáků a v kolektivu patří spíše k oblíbeným. Ostatní žáci reagují na její přítomnost více méně kladně. Na vyučující reaguje přátelsky, kladně, s důvěrou. O přestávce se do kolektivu spolužáků plně zapojuje a ostatní děti její společnost mnohdy sami vyhledávají. O přestávkách i při vyučování se chová standardně.

Pozorování:

Do kolektivu se zapojuje naprosto bez problémů, ať už v hodině nebo o přestávce. V hodině aktivně pracuje. Objevují se problémy ve čtení. Dále má problémy s pravopisem, ale v matematice nemá žádné vážnější obtíže.

Sociometrická metoda:

Sociometrické matice, sociogramy:

Otázky:

1) *Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?*

Získává 1 pozitivní volbu, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 3, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželo dalších 5 spolužáků.

2) *Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?*

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 3, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 4 spolužáci.

3) *Koho bys pozval/pozvala na oslavu svých narozenin?*

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 2 spolužáci.

4) *Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?*

Získává 2 negativní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 12, nejnižší 1. Stejně hodnocení získali 2 další spolužáci.

5) *S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?*

Získává 2 negativní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 13, nejnižší 1. Stejný počet voleb získali 4 další spolužáci.

Sociometrické indexy:

Její pozitivní sociální status činí 0,13, což odpovídá v pořadí 5. hodnotě. 1. hodnota označuje nejvyšší pozitivní status, který se rovná 0,40. Nejnižší pozitivní status je v pořadí 6. a rovná se 0,07. Stejně hodnocení jako Tereza získal další 1 spolužák.

Její negativní sociální status činí 0,2, což odpovídá v pořadí 2. hodnotě.

1. hodnota označuje nejnižší negativní status, který se rovná 0,20. Nejvyšší negativní status je v pořadí 7. a rovná se 0,93. Stejně hodnocení získal 1 další spolužák.

Její index sociální expanzivity činí 0,87, což odpovídá v pořadí 3. hodnotě.

1. hodnota označuje nejvyšší expanzivitou, 1. Nejnižší expanzivitou označuje pořadí 11, které se rovná 0,13. Stejnou expanzivitou jako Tereza má 1 další spolužák.

Hodnocení:

Výsledky monitorovacího systému:

Monitorovací systém potvrzuje diagnózu specifické poruchy učení zaznamenáním projevů neprospěchu. Jsou to potíže se čtením, problémy s porozuměním textu, potíže s vybavováním obsahu čteného, záměna písmen tvarově a zvukově podobných vynechávání diakritických znamének a chyby v tvarosloví. U Terezy se setkáváme s projevy úzkostnosti, ztrátou sebevědomí, které mohou tuto diagnózu provázet v souvislosti se školní úspěšností.

Hodnocení dotazníku pro učitele:

Děvče své školní povinnosti zvládá, ale vyučující potvrzuje specifické problémy, související s diagnózou. Není příliš aktivní. S ohledem ke kolektivu se projevuje jako kamarádká, zapojuje se a i ostatní děti ji poměrně bez problémů přijímají.

Výsledky pozorování:

Nezaznamenala jsem žádné problémy s fungováním Terezy v kolektivu. Problémy s učením jsou patrné. Na rozdíl od vyučující bych označila děvče jako aktivní, ale nemohu mít tak přesné hodnocení, jako třídní učitelka, která zná Terezu mnohem lépe.

Výsledky klasické sociometrické metody:

Tereza se nejeví jako jedna z třídních hvězd, ale nestojí si v kolektivu spolužáků špatně. Její pozitivní status se spíše blíží úrovni nižší než vyšší, ale negativní status je také nízký. Spíše bych se přiklonila k závěru, že je Tereza méně výrazným členem kolektivu, ale nikoli odmítaným či jakkoli pro ostatní nepříjemným. Příčinou může být její nižší sebevědomí. To může a nemusí souviset s její diagnózou.

Jakub T. třída 4.A.

Diagnostikováno: specifická porucha učení

Monitorovací systém:

U Jakuba nepotvrzuje třídní učitelka žádné skutečnosti, které by ukazovaly na vyčleňování a nepřijetí do kolektivu spolužáků, úzkostnost nebo na poruchu chování. Velmi patrné jsou však projevy neprospěchu, a to záměna písmen, které se podobají tvarově nebo zvukově, vynechávání diakritických znamének, chyby v tvarosloví, nepřesný slovosled, nedodržování hranic slov ve větě. Zaměňuje pořadí čísel.

Dotazník pro učitele:

(věk učitele – 49, pohlaví učitele – žena)

Jakub zvládá své školní povinnosti a nemá žádné neobvyklé problémy, kromě klasických obtíží, spojených s diagnózou specifické poruchy učení. Projevuje se jako samostatný. Je kamarádský v hodině, o přestávce i při jiných školních aktivitách. V hodině projevuje spontánní aktivitu. Aktivně přemýšlí, vzniklé situace s přehledem řeší, někdy si vyžádá pomoc učitele. Můžeme ho označit jako úspěšného žáka. Na školní neúspěch reaguje vyrovnaně. Pokud taková situace nastane, nechá si problém znovu vysvětlit, aniž by podléhal stresu. Spolupráci s rodinou hodnotí učitelka jako velmi dobrou. Neoznačila však, zda rodina spolupracuje s nějakou odbornou institucí.

Nedělá mu žádné problémy pracovat ve skupině spolužáků. Patří mezi oblíbené, spolužáci na jeho přítomnost reagují kladně. K vyučující se chová přátelsky, kladně a přistupuje k ní s důvěrou. Do kolektivu se zapojuje i o přestávkách zcela bez problémů a ostatní děti jeho přítomnost ve volném čase vyhledávají. O přestávce i při vyučování se chová standardně.

Pozorování:

V kolektivu funguje naprosto bez problémů. Vyhledává přítomnost spolužáků i oni jeho společnost vítají. V hodině pracuje aktivně. Ve čtení už se přibližuje ostatním, problémy mu dělá pravopis. Jinak u něho nepozorují nic nápadného.

Sociometrická metoda:

Sociometrické matice, sociogramy:

Otázky:

1) *Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?*

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 3, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 3 spolužáci.

2) *Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?*

Získává 0 pozitivních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb jsou 3, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 3 spolužáci.

3) *Koho bys pozval/pozvala na oslavu svých narozenin?*

Získává 2 pozitivní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 5, nejnižší 0. Stejně hodnocení obdrželi další 2 spolužáci.

4) *Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?*

Získává 5 negativních voleb, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 12, nejnižší 1. Stejně hodnocení získalo 7 dalších spolužáků.

5) *S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?*

Získává 4 negativní volby, přičemž nejvyšší počet získaných voleb je 13, nejnižší 1. Stejný počet voleb získali 3 další spolužáci.

Sociometrické indexy:

Jeho pozitivní sociální status činí 0,20, což odpovídá v pořadí 4. hodnotě. 1. hodnota označuje nejvyšší pozitivní status, který se rovná 0,40. Nejnižší pozitivní status je v pořadí 6. a rovná se 0,07. Stejně hodnocení jako Jakub získali další 3 spolužáci.

Jeho negativní sociální status činí 0,33, což odpovídá v pořadí 3. hodnotě.

1. hodnota označuje nejvyšší negativní status, který se rovná 0,20. Nejvyšší negativní status je v pořadí 7. a rovná se 0,93. Stejně hodnocení získalo 5 dalších spolužáků.

Jeho index sociální expanzivity činí 0,33, což odpovídá v pořadí 8. hodnotě.

1. hodnota označuje nejvyšší expanzivitou, 1. Nejnižší expanzivitou označuje pořadí 11, které se rovná 0,13. Stejnou expanzivitou jako Jakub mají 2 další spolužáci.

Hodnocení:

Výsledky monitorovacího systému:

Jako jediné označuje třídní učitelka projevy neprospěchu. Jedná se o záměnu písmen, vynechávání diakritických znamének, chyby v tvarosloví, nepřesný slovosled, nedodržování hranic slov ve větě. Tyto projevy korespondují s chlapcovou diagnózou.

Hodnocení dotazníku pro učitele:

Podle vyučující své školní povinnosti zvládá a nemá jiné problémy než ty, které souvisejí s jeho diagnózou. Přesto ho označuje jako úspěšného žáka, který je aktivní. Jeví se jako velmi kamarádský a nemá absolutně žádné problémy se začleněním do kolektivu. Spolužáci ho přijímají vysloveně kladně a vyhledávají jeho společnost.

Výsledky pozorování:

Patrné jsou problémy, vyplývající s chlapcovy diagnózou, jinak u něho nepozorují vůbec žádné negativní aspekty a mohou souhlasit s vyučující, že Jakub je v kolektivu naprosto bezproblémový.

Výsledky sociometrické metody:

Jakub se podle výsledků klasické sociometrické metody jeví spíše průměrně. Má pozitivní, ale i negativní status vyšší, než jeho spolužačka Tereza. To svědčí spíše o skutečnosti, že na něho děti více reagují a že je v kolektivu více vidět.

11. Shrnutí

U dětí s diagnózou lehká mozková dysfunkce jsem došla k těmto výsledkům:

U všech třech dětí odpovídaly výsledky monitorovacího systému, pozorování i dotazníků pro učitele diagnóze lehká mozková dysfunkce.

Lukáš V. získal 0,0 a 1 kladnou volbu a 5 a 2 volby záporné. Jeho pozitivní sociální status je téměř nejnižší ze třídy, negativní status téměř nejvyšší. Index sociální expanzivity je průměrný.

Lukáš F. získal 1,2, a 4 kladné volby a 1 a 2 volby záporné. Dosahuje nejvyššího pozitivního sociálního statusu. Jeho negativní status je průměrně vysoký. Má nejnižší index sociální expanzivity ve třídě.

Adam F. získal 1,1, a 2 kladné volby a 1 a 3 volby záporné. Jeho pozitivní sociální status má průměrnou hodnotu. Negativní status je však nejvyšší ze třídy. Index sociální expanzivity je nízký.

Dva chlapci s diagnózou lehká mozková dysfunkce si v kolektivu stojí poměrně špatně. Jejich hodnoty jsou horší, maximálně průměrné. Jeden z chlapců dosahuje hodnot spíše průměrných i vyšších. Sociální expanzivita všech chlapců vykazuje nižší hodnoty.

U dětí s diagnózou specifická porucha učení jsem došla k těmto výsledkům:

Daniel S. získal 2,1 a 3 kladné volby a 5 a 7 voleb záporných. Velký počet záporných voleb je však ve třídě obvyklý. Jeho pozitivní sociální status dosahuje nižšího průměru, negativní status je téměř nejvyšší. Má nejnižší index sociální expanzivity ve třídě.

Tereza V. získala 1,2 a 2 kladné volby a 2 a 2 volby záporné. Má téměř nejnižší pozitivní, ale i negativní sociální status. Index sociální expanzivity ale naopak poměrně vysoký.

Jakub T. získal 2,0 a 2 kladné volby a 5 a 4 volby záporné. Vysoké hodnoty záporných voleb jsou ve třídě u chlapců běžné. Pozitivní sociální status je průměrný, negativní spíše nižší. Index sociální expanzivity je poměrně nízký.

Jeden z chlapců má tedy horší postavení ve třídě, druhý chlapec má výsledky poměrně dobré. U děvčete zaznamenáváme ze strany spolužáků spíše nižší zájem, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu.

Když porovnáme obě zkoumané skupiny, můžeme konstatovat, že o něco hůře si stojí děti s diagnózou lehká mozková dysfunkce. Tyto výsledky odpovídají všeobecnému mínění, které vychází i z poznatků o projevech lehké mozkové dysfunkce.

I ve skupině dětí s LMD se však vyskytuje chlapec, který si ve třídě stojí poměrně dobře a ve skupině dětí s SPU máme chlapce, který má postavení poměrně špatné. Postavení ve třídě tedy diagnóza dítěte určitým způsobem ovlivňuje. Jistě ale také záleží na osobnosti daného dítěte a schopnostech dětí ve třídě tolerovat určité skutečnosti.

12. Závěr

Ve své práci jsem zjišťovala, jakého postavení dosahují děti s lehkým postižením ve třídě na prvním stupni základní školy.

Smyslem mé práce je získat informace o problematice dvou lehkých postižení, a to lehké mozkové dysfunkce a specifických poruch učení. Šlo mi jednak o shrnutí poznatků o těchto druzích lehkého postižení v teoretické rovině, ale především jsem se zabývala skutečnými případy a skutečnými projevy těchto postižení. Mým hlavním úkolem bylo pak vystihnout postavení dítěte s konkrétními projevy dané diagnózy v kolektivu třídy. Řada pedagogů se s výukou dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí či se specifickou poruchou učení setkává ve své každodenní praxi. Pro pedagoga je velmi důležité, aby se orientoval v sociálních vztazích ve své třídě. Tyto vztahy mají totiž bezesporu velmi podstatný vliv na každodenní fungování kolektivu dětí ve třídě i na celkový přístup daného žáka ke škole jako takové. Úkolem každého pedagoga je mimo jiné také působení právě na vztahy mezi dětmi ve třídě, alespoň do jisté míry. Bude-li učitel vědět, že dítě s danou diagnózou bude mít zřejmě problémy se zařazením do kolektivu, může se na tento problém zaměřit a přizpůsobit své chování ve třídě dané situaci a ostatním spolužákům problematiku daných diagnóz přiblížit. Zvýší se tím pravděpodobnost, že děti ve třídě budou mít alespoň nějaké pochopení a budou možná více schopny své spolužáky s diagnózou lehká mozková dysfunkce či specifická porucha učení snáze akceptovat. Těžší to podle mého názoru je jistě v případě lehké mozkové dysfunkce, kde jsou projevy více nepříjemné pro ostatní členy kolektivu. U specifických poruch učení však může vhodné působení učitele postavení postižených žáků alespoň do určité míry zlepšit. Pro mě osobně měla má práce jistě také podstatný přínos. Poznala jsem děti s lehkým postižením mnohem lépe, než jsem je mohla poznat dříve. Setkala jsem se s několika rozličnými třídními kolektivy a mnoha ochotnými učiteli, kteří mi při práci na praktickém výzkumu vyšli vždy vstříc. Získala jsem mnoho informací, které se týkají diagnóz, se kterými se ve své pedagogické praxi jistě setkám. Jako pro budoucího pedagoga je pro mě velmi důležité se v této problematice orientovat, abych mohla děti s lehkým postižením co nejlépe vést a vzdělávat.

Výsledky mého výzkumu jsou platné pouze pro šetřený vzorek. Více méně však odpovídají obecnému mínění a jistým předpokladům, které se k daným diagnózám vztahují, tzn., že děti s LMD si budou v kolektivu stát hůře a děti s SPU o něco lépe. I tady však musíme vzít v úvahu, že roli vždy hrají i další skutečnosti. Dítě je samozřejmě komplexní osobností a jeho lehké postižení není jedinou skutečností, podle které je v kolektivu posuzováno a přijímáno. Záleží také samozřejmě na jeho vlastnostech, které s jeho diagnózou nesouvisejí. Svou důležitou roli tu hrají ale i osobnosti dalších dětí ve třídě a míra jejich schopnosti tolerovat druhého, ačkoli má třeba i nějaký problém a určité projevy jsou u něho trochu jiné, než u ostatních.

13. Použitá literatura

- Čížková, J.: Přehled sociální psychologie. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2001
- Hrabal, V.: Sociální psychologie pro učitele. Praha, Karolinum 2002
- Chrásková, M.: Metody pedagogického výzkumu. Havlíčkův Brod, Grada 2007
- Jesenský, J.: Kontrapunktů integrace zdravotně postižených. Praha, Karolinum 1995
- Jesenský, J.: Základy komprehenzivní speciální pedagogiky. Hradec Králové, Gaudeamus 2000
- Krejčíková, E.: Vývojová psychologie pro učitele. Praha, SPN 1987
- Kocurová, M.: Integrace žáků se specifickou poruchou učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta 2001
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha, Portál 1997
- Langmeier, J., Krejčíková, D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada 1998
- Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy učení. Praha, H&H 1995
- Matějček, Z., Vágnerová, M.: Sociální aspekty dyslexie. Praha, Karolinum 2006
- Michalík, J.: Školská integrace dětí s postižením. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2000
- Michalík, J.: Škola pro všechny, aneb integrace je, když.... Vsetín, ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACES 99, 2002

Michalová, Z.: Specifické poruchy učení a chování. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2003

Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, Psychiatrické centrum 1992

Mousová, Z. H.: Sociální psychologie. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2003

Nakonečný, M.: Sociální psychologie. Praha, Academia 1999

Pokorná, V.: Poruchy chování u dětí a jejich náprava. Praha, Karolinum 1993

Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava SPU. Praha, Portál 1997

Teplá, M., Šmejkalová, H.: Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. Praha, IPP 2007

Trpišovská, D. a kol.: Kapitoly ze sociální psychologie. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně – Pedagogická fakulta 2000

Třesohlavá, Z. a kol.: Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Praha, Avicenum 1982

Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha, Karolinum 1997

Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Karolinum 2005

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I. Praha, Karolinum 1997

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie – dětství, dospělost a stáří. Praha, Portál 2000

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání. Praha, Karolinum 2005

Valenta, M. a kol.: Přehled speciální pedagogiky a školské integrace. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2003

w.w.w.rodina.cz

Zapletalová, J.: Monitorovací systém problémových projevů chování. Praha, IPPP ČR 2001

Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 1999

14. Seznam příloh

1. Sociogramy, sociometrické matice, sociometrické indexy.....	73
2. Tabulky monitorovacího systému.....	118
3. Dotazník pro učitele.....	119

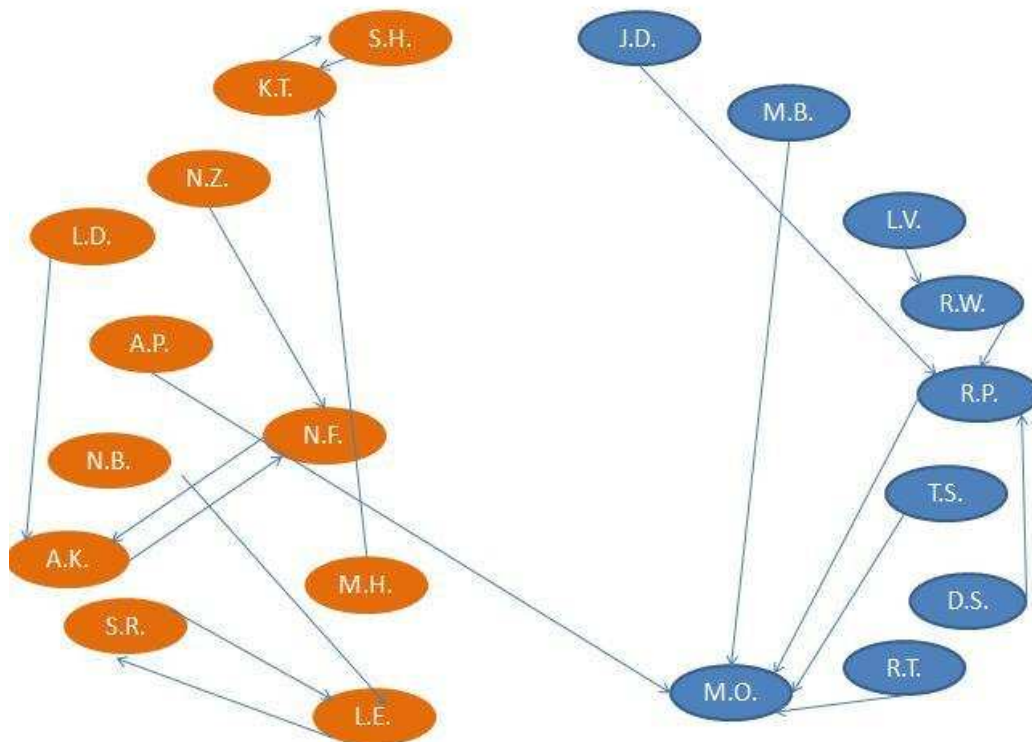
15. Přílohy

1) Sociogramy, sociometrické matice, sociometrické indexy

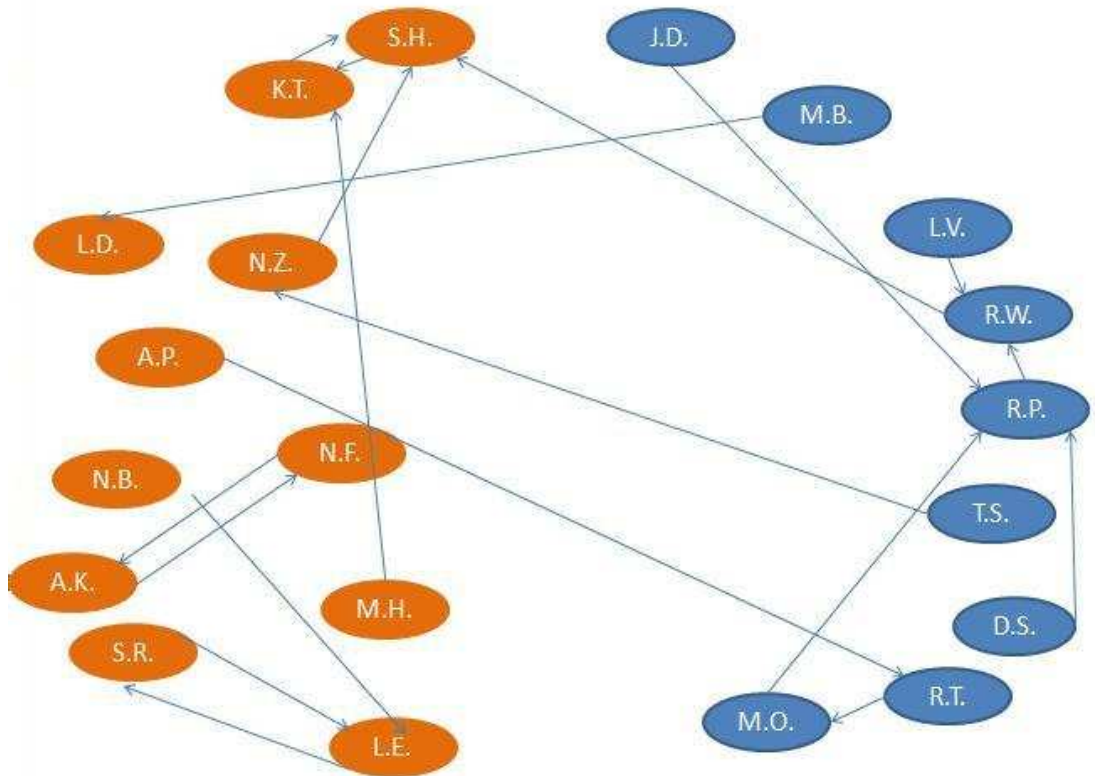
Lukáš V.

Sociogramy:

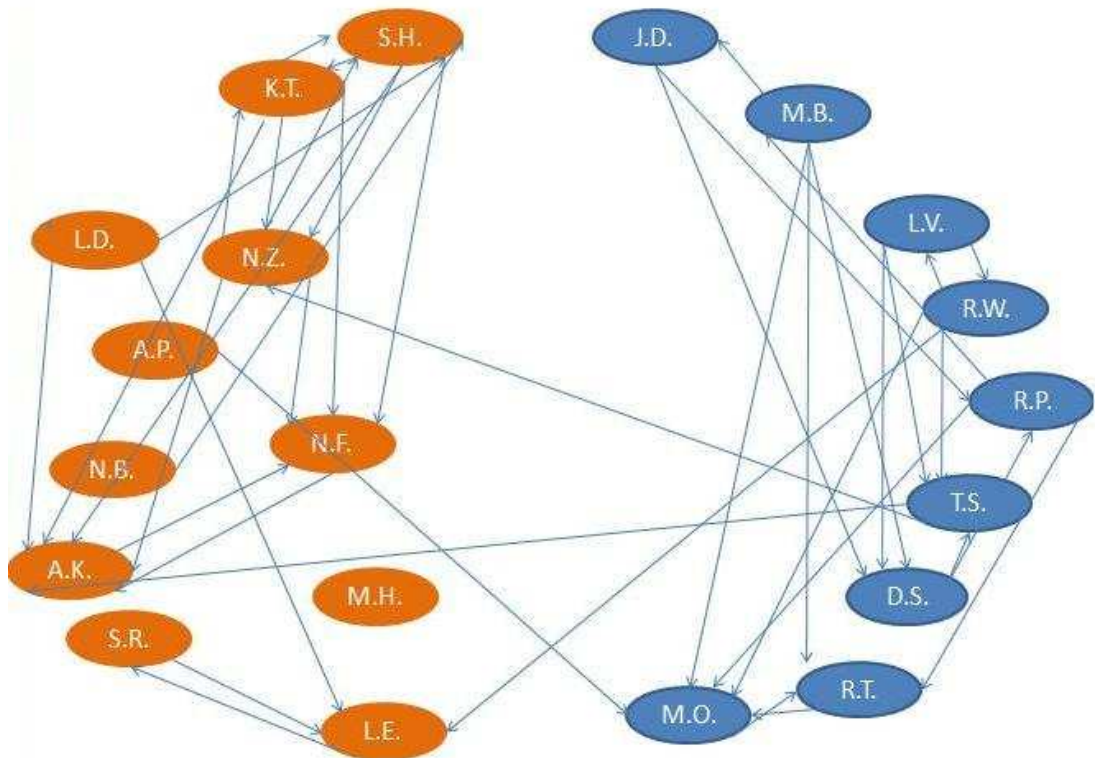
1) S kým ze třídy rád/ráda v hodině spolupracuješ?



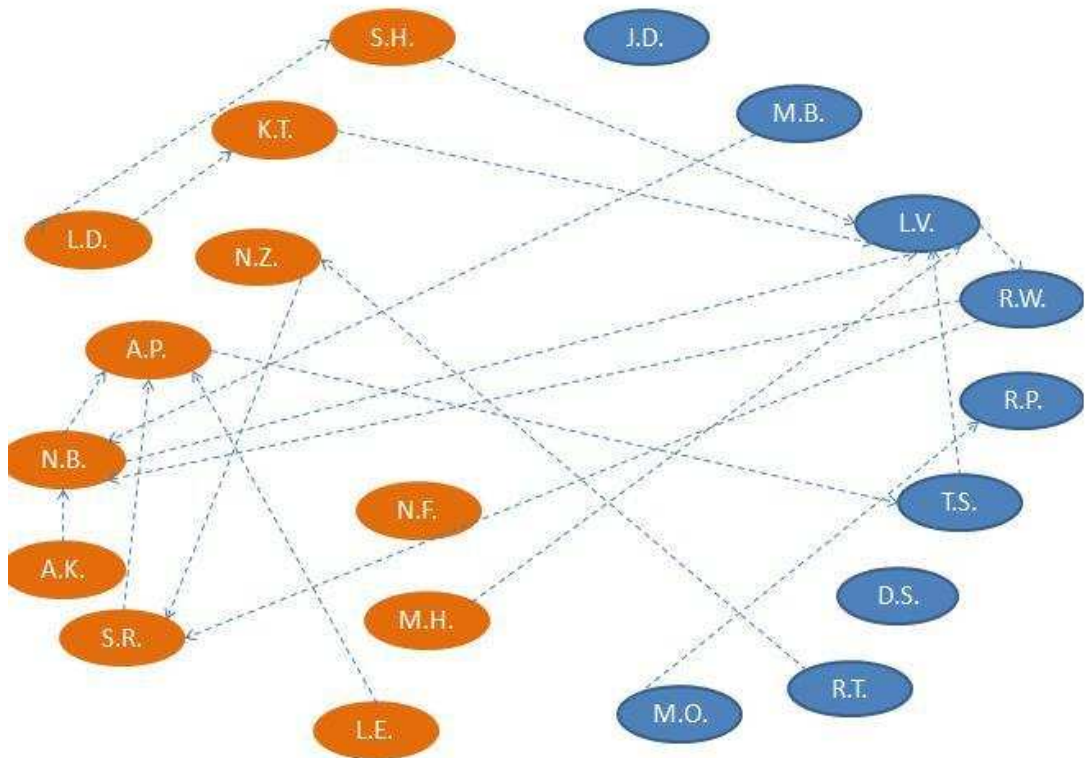
2) Za kým ze třídy by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?



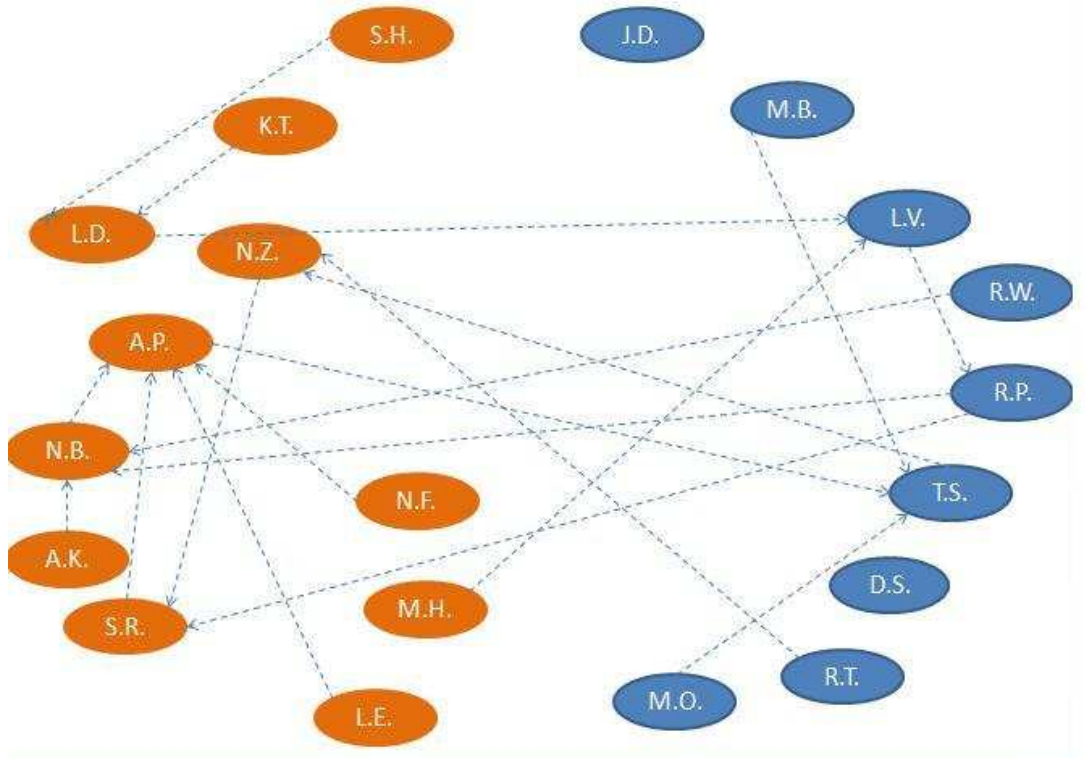
3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?



4) Komu bys nepůjčil/a svou oblíbenou knihu?



5) S kým ze třídy nerad/nerada spolupracuješ?



1) Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?

	S.H.	K.T.	N.Z.	L.D.	A.P.	N.F.	N.B.	A.K.	S.R.	M.H.	L.E.	J.D.	M.B.	L.V.	R.W.	R.P.	T.S.	D.S.	R.T.	M.O.
S.H.		+																		
K.T.	+																			
N.Z.						+														
L.D.								+												
A.P.																				+
N.F.								+												
N.B.											+									
A.K.						+														
S.R.											+									
M.H.		+																		
L.E.									+											
J.D.																+				
M.B.																				+
L.V.															+					
R.W.																+				
R.P.																				+
T.S.																				+
D.S.																+				
R.T.																				+
M.O.																+				
	1	2	0	0	0	2	0	2	1	0	2	0	0	0	1	4	0	0	0	5

2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/a v hodině pomoci?

	S.H.	K.T.	N.Z.	L.D.	A.P.	N.F.	N.B.	A.K.	S.R.	M.H.	L.E.	J.D.	M.B.	L.V.	R.W.	R.P.	T.S.	D.S.	R.T.	M.O.
S.H.		+																		
K.T.	+																			
N.Z.	+																			
L.D.																				
A.P.																			+	
N.F.								+												
N.B.											+									
A.K.						+														
S.R.											+									
M.H.		+																		
L.E.									+											
J.D.																+				
M.B.				+																
L.V.															+					
R.W.	+																			
R.P.															+					
T.S.			+																	
D.S.																+				
R.T.																				+
M.O.																+				
	3	2	1	1	0	1	0	1	1	0	2	0	0	0	2	3	0	0	1	1

3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?

	S.H.	K.T.	N.Z.	L.D.	A.P.	N.F.	N.B.	A.K.	S.R.	M.H.	L.E.	J.D.	M.B.	L.V.	R.W.	R.P.	T.S.	D.S.	R.T.	M.O.
S.H.		+	+			+		+												
K.T.	+		+			+		+												
N.Z.	+	+				+		+												
L.D.	+							+			+									
A.P.																				+
N.F.								+												
N.B.	+																			
A.K.						+														
S.R.											+									
M.H.																				
L.E.									+											
J.D.																+		+		
M.B.												+						+	+	+
L.V.															+		+	+		
R.W.											+			+			+			+
R.P.													+						+	+
T.S.			+					+												
D.S.																+	+			
R.T.																				+
M.O.																			+	
	4	2	3	0	0	4	0	6	1	0	3	1	1	1	1	2	3	3	3	5

4) Komu bys nepůjčil/la svou oblíbenou knihu?

	S.H.	K.T.	N.Z.	L.D.	A.P.	N.F.	N.B.	A.K.	S.R.	M.H.	L.E.	J.D.	M.B.	L.V.	R.W.	R.P.	T.S.	D.S.	R.T.	M.O.
S.H.														-						
K.T.														-						
N.Z.									-											
L.D.	-	-																		
A.P.																	-			
N.F.														-						
N.B.					-															
A.K.								-												
S.R.					-															
M.H.														-						
L.E.					-															
J.D.																				
M.B.						-														
L.V.															-					
R.W.																				
R.P.																				
T.S.														-						
D.S.																				
R.T.				-																
M.O.																				-
	1	1	1	0	3	1	3	0	2	0	0	0	0	5	1	0	2	0	0	0

5) S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?

	S.H.	K.T.	N.Z.	L.D.	A.P.	N.F.	N.B.	A.K.	S.R.	M.H.	L.E.	J.D.	M.B.	L.V.	R.W.	R.P.	T.S.	D.S.	R.T.	M.O.
S.H.				-																
K.T.				-																
N.Z.									-											
L.D.														-						
A.P.																	-			
N.F.					-															
N.B.					-															
A.K.							-													
S.R.					-															
M.H.														-						
L.E.					-															
J.D.																				
M.B.																		-		
L.V.																-				
R.W.							-													
R.P.							-		-											
T.S.			-																	
D.S.																				
R.T.			-																	
M.O.																	-			
	0	0	2	2	4	0	3	0	2	0	0	0	0	2	0	1	3	0	0	0

Sociometrické indexy:

S.H.: PSS: 0,21 NSS: 0,11 ISE: 0,37

K.T.: PSS: 0,16 NSS: 0,26 ISE: 0,37

N.Z.: PSS: 0,16 NSS: 0,05 ISE: 0,42

L.D.: PSS: 0,05 NSS: 0,11 ISE: 0,47

A.P.: PSS: 0 NSS: 0,21 ISE: 0,16

N.F.: PSS: 0,21 NSS: 0,05 ISE: 0,26

N.B.: PSS: 0 NSS: 0,42 ISE: 0,16

A.K.: PSS: 0,32 NSS: 0 ISE: 0,11

S.R.: PSS: 0,16 NSS: 0,11 ISE: 0,11

M.H.: PSS: 0 NSS: 0 ISE: 0,21

L.E.: PSS: 0,21 NSS: 0,05 ISE: 0,11

J.D.: PSS: 0,21 NSS: 0 ISE: 0,32

M.B.: PSS: 0,21 NSS: 0 ISE: 0,47

L.V.: PSS: 0,05 NSS: 0,32 ISE: 0,37

R.W.: PSS: 0,16 NSS: 0 ISE: 0,4

R.P.: PSS: 0,21 NSS: 0,05 ISE: 0,37

T.S.: PSS: 0,26 NSS: 0,26 ISE: 0,53

D.S.: PSS: 0,26 NSS: 0,05 ISE: 0,26

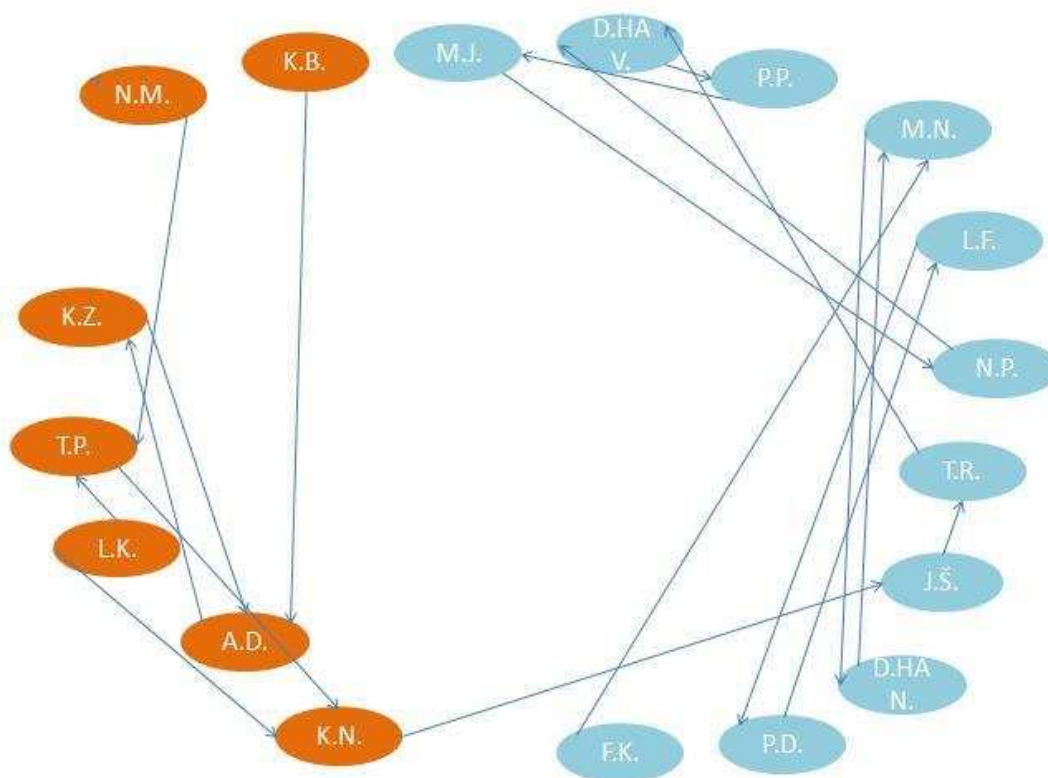
R.T.: PSS: 0,32 NSS: 0,05 ISE: 0,32

M.O.: PSS: 0,37 NSS: 0 ISE: 0,37

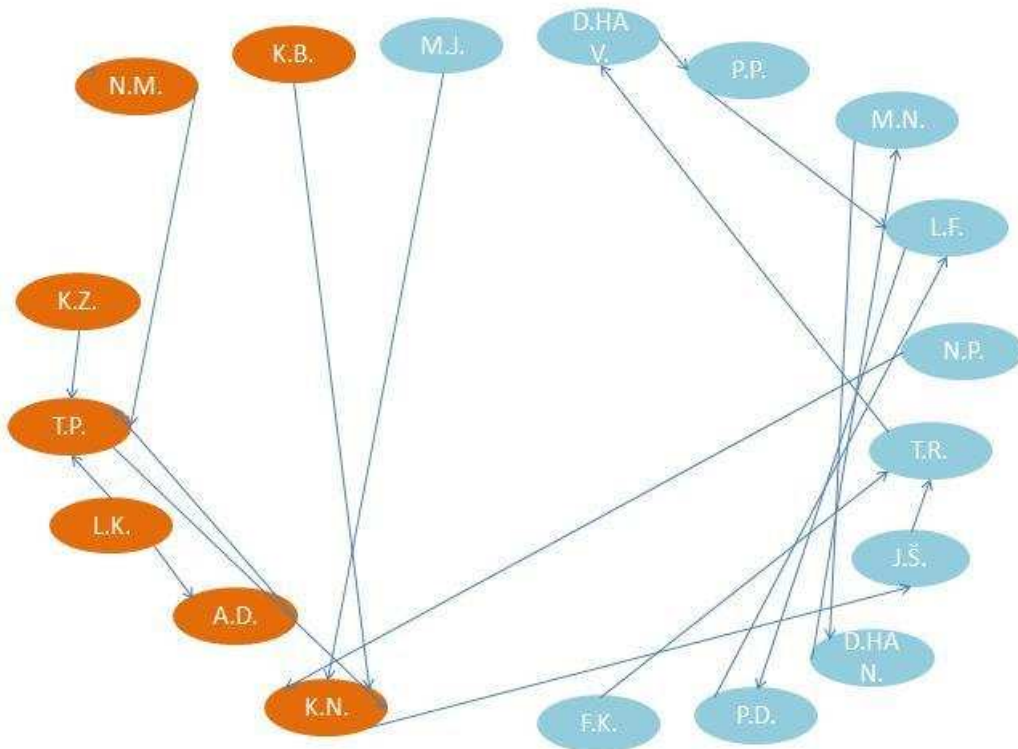
Lukáš F.

Sociogramy:

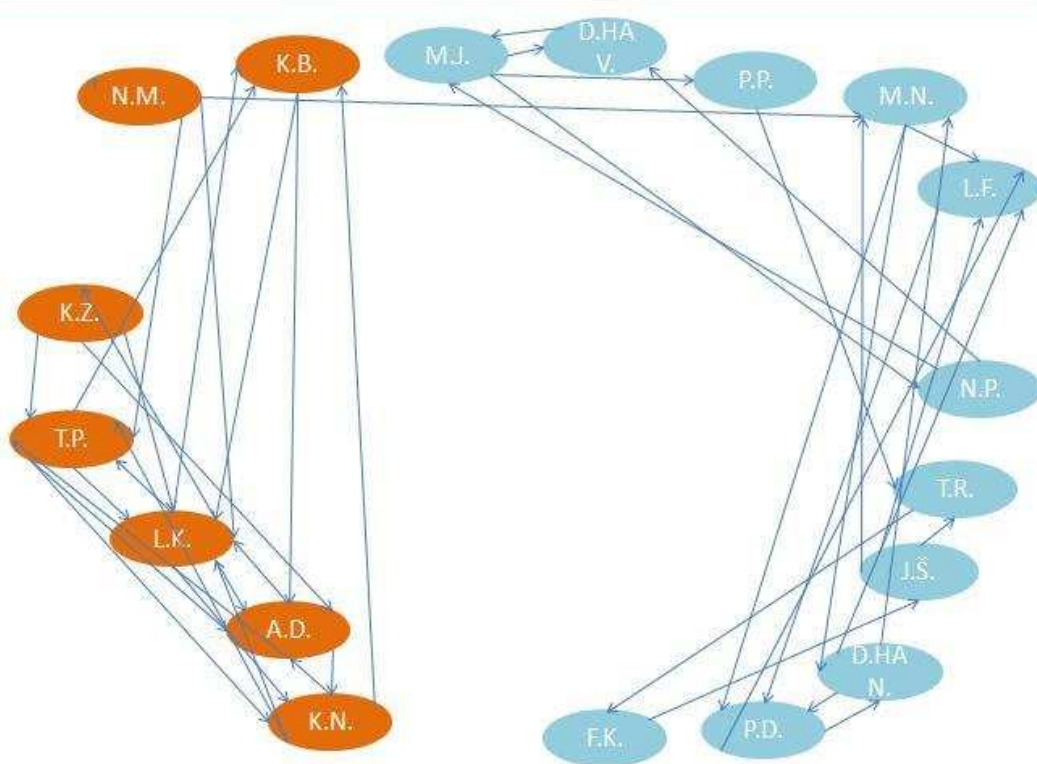
1) Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?



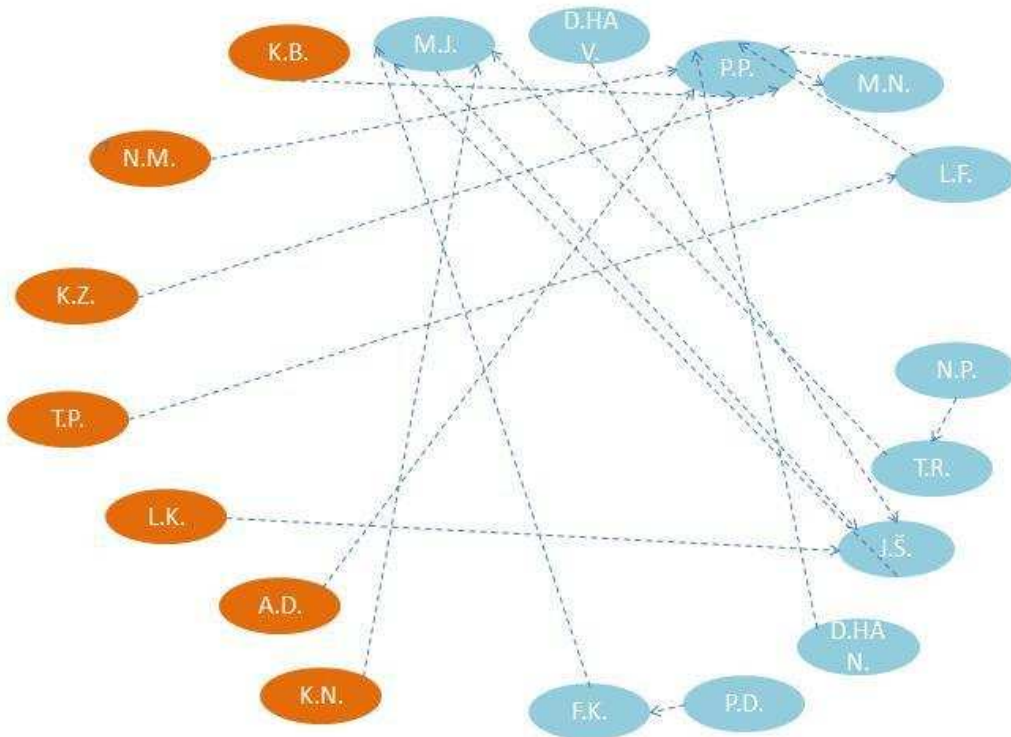
2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?



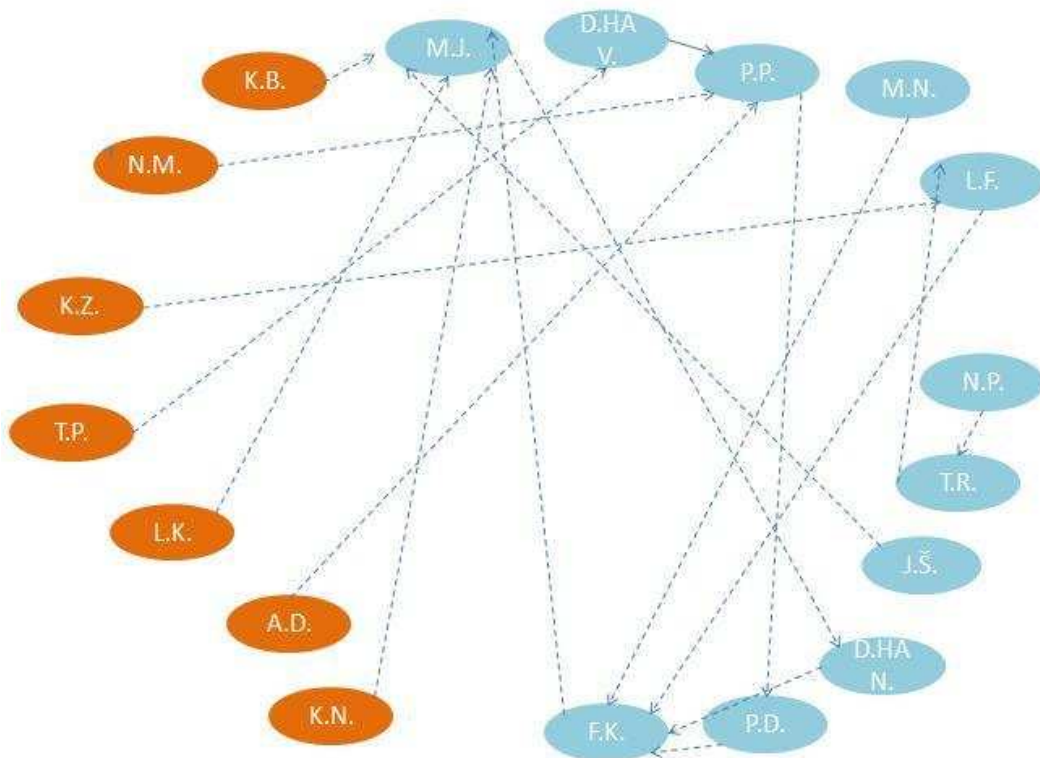
3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?



4) Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?



5) S kým ze třídy nerad/nerada v hodině spolupracuješ?



Sociometrické matice:

1) Se kterým spolužákem rád v hodině spolupracuješ?

	K.B.	N.M.	K.Z.	T.P.	L.K.	A.D.	K.N.	M.J.	D.Hav.	P.P.	M.N.	L.F.	N.P.	T.R.	J.Š.	D.Han.	P.D.	F.K.
K.B.						+												
N.M.				+														
K.Z.						+												
T.P.							+											
L.K.				+			+											
A.D.			+															
K.N.															+			
M.J.													+					
D.Hav.										+								
P.P.								+										
M.N.																+		
L.F.																	+	
N.P.									+									
T.R.									+									
J.Š.														+				
D.Han.											+							
P.D.												+						
F.K.											+							
	0	0	1	2	0	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0

2) Za kterým spolužákem by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?

	K.B.	N.M.	K.Z.	T.P.	L.K.	A.D.	K.N.	M.J.	D.Hav.	P.P.	M.N.	L.F.	N.P.	T.R.	J.Š.	D.Han.	P.D.	F.K.
K.B.							+											
N.M.				+														
K.Z.				+														
T.P.							+											
L.K.				+		+												
A.D.				+														
K.N.															+			
M.J.							+											
D.Hav.										+								
P.P.												+						
M.N.																+		
L.F.																	+	
N.P.							+											
T.R.										+								
J.Š.															+			
D.Han.											+							
P.D.												+						
F.K.															+			
	0	0	0	4	0	1	4	0	1	1	1	2	0	2	1	1	1	0

3)Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?

	K.B.	N.M.	K.Z.	T.P.	L.K.	A.D.	K.N.	M.J.	D.Hav.	P.P.	M.N.	L.F.	N.P.	T.R.	J.Š.	D.Han.	P.D.	F.K.
K.B.					+	+												
N.M.				+	+						+							
K.Z.				+	+	+												
T.P.	+				+	+	+											
L.K.	+		+	+		+	+											
A.D.				+	+		+											
K.N.	+			+	+	+												
M.J.									+	+			+					
D.Hav.								+										
P.P.														+				
M.N.												+				+	+	
L.F.																	+	
N.P.								+	+									
T.R.																		+
J.Š.											+	+		+				
D.Han.											+	+					+	
P.D.												+				+		
F.K.															+			
	3	0	1	5	6	5	3	2	2	1	3	4	1	2	1	2	3	1

4) Komu bys nepůjčil/la svou oblíbenou knihu?

	K.B.	N.M.	K.Z.	T.P.	L.K.	A.D.	K.N.	M.J.	D.Hav.	P.P.	M.N.	L.F.	N.P.	T.R.	J.Š.	D.Han.	P.D.	F.K.
K.B.										-								
N.M.										-								
K.Z.										-								
T.P.												-						
L.K.															-			
A.D.										-								
K.N.								-										
M.J.															-			
D.Hav.															-			
P.P.											-							
M.N.										-								
L.F.										-								
N.P.														-				
T.R.								-										
J.Š.								-										
D.Han.										-								
P.D.																		-
F.K.								-										
	0	0	0	0	0	0	0	4	0	7	1	1	0	1	3	0	0	1

5) S kým ze třídy nerad/nerada spolupracuješ v hodině?

	K.B.	N.M.	K.Z.	T.P.	L.K.	A.D.	K.N.	M.J.	D.Hav.	P.P.	M.N.	L.F.	N.P.	T.R.	J.Š.	D.Han.	P.D.	F.K.
K.B.								-										
N.M.										-								
K.Z.												-						
T.P.									-									
L.K.								-										
A.D.										-								
K.N.								-										
M.J.																-		
D.Hav.										-								
P.P.																	-	
M.N.																		-
L.F.																		-
N.P.														-				
T.R.												-						
J.Š.								-										
D.Han.																		-
P.D.																		-
F.K.								-										
	0	0	0	0	0	0	0	5	1	3	0	2	0	1	0	1	1	4

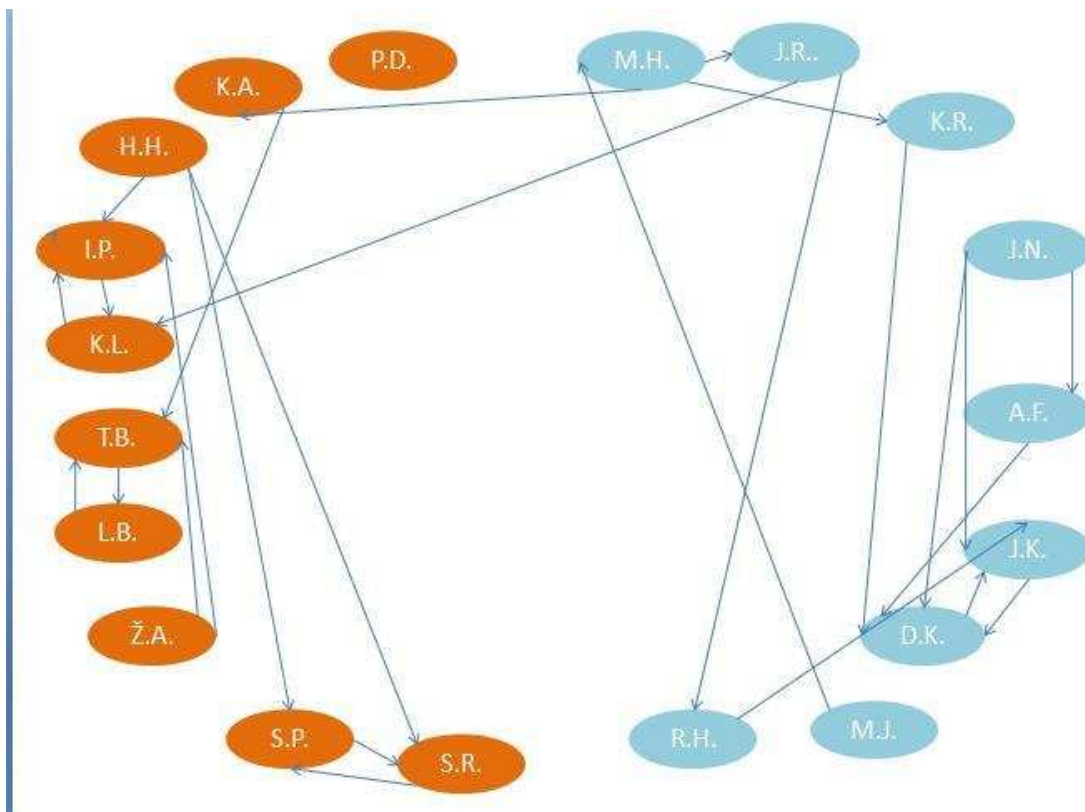
Sociometrické indexy:

K.B.: PSS: 0,24 NSS: 0 ISE: 0,47
N.M.: PSS: 0 NSS: 0,12 ISE: 0,41
K.Z.: PSS: 0,18 NSS: 0,06 ISE: 0,41
T.P.: PSS: 0,36 NSS: 0 ISE: 0,36
L.K.: PSS: 0,36 NSS: 0 ISE: 0,53
A.D.: PSS: 0,36 NSS: 0,06 ISE: 0,29
K.N.: PSS: 0,36 NSS: 0 ISE: 0,41
M.J.: PSS: 0,24 NSS: 0,47 ISE: 0,41
D.Havl.: PSS: 0,24 NSS: 0,12 ISE: 0,65
P.P.: PSS: 0,18 NSS: 0,65 ISE: 0,41
M.N.: PSS: 0,24 NSS: 0,12 ISE: 0,36
L.F.: **PSS:0,36 NSS: 0,18 ISE: 0,18**
N.P.: PSS: 0,24 NSS: 0 ISE: 0,29
T.R.: PSS: 0,18 NSS: 0,29 ISE: 0,41
J.Š.: PSS: 0,29 NSS: 0,24 ISE: 0,41
D.Han.: PSS: 0,18 NSS: 0,06 ISE: 0,41
P.D.: PSS: 0,29 NSS: 0,06 ISE: 0,29
F.K.: PSS: 0,06 NSS: 0,41 ISE: 0,18

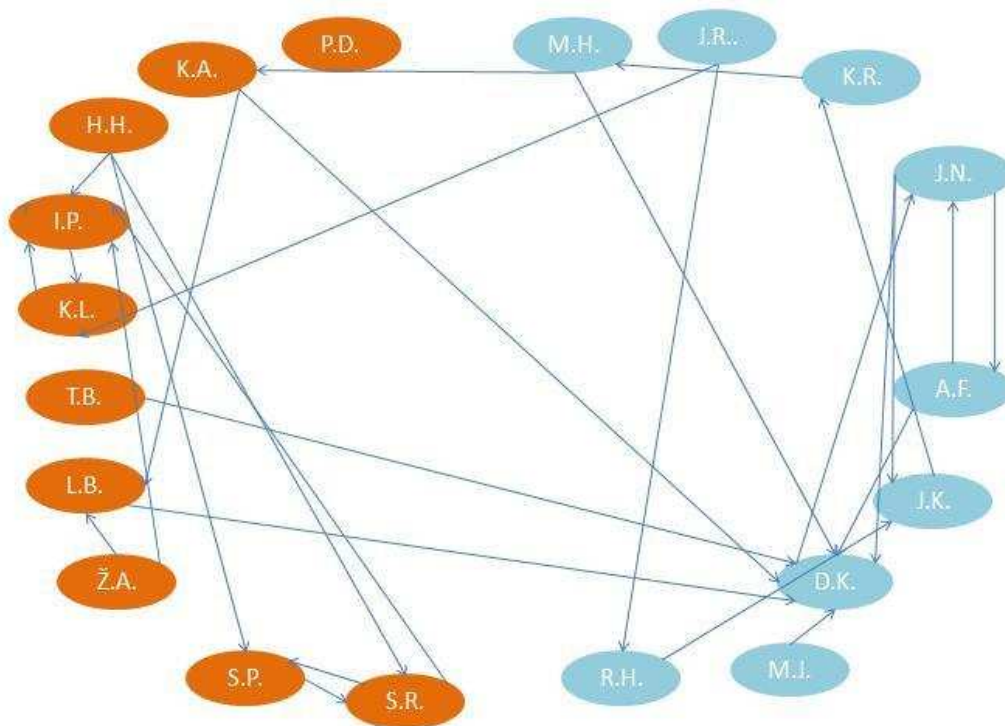
Adam F.

Sociogramy:

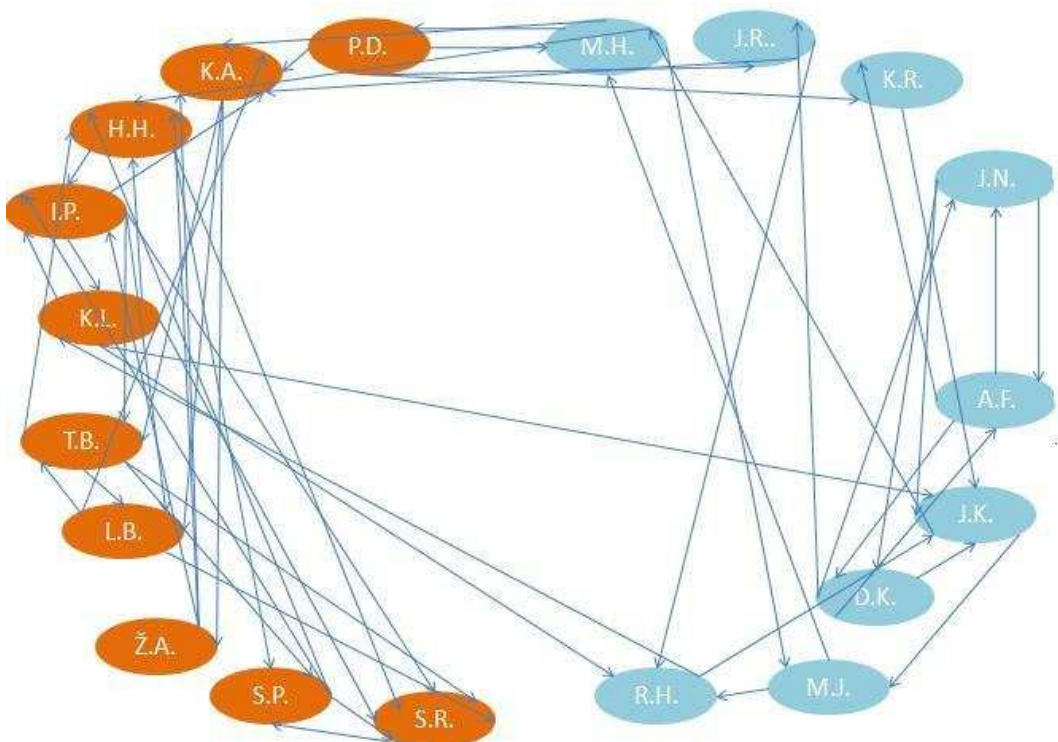
1) S kým ze třídy rád/ráda v hodině spolupracuješ?



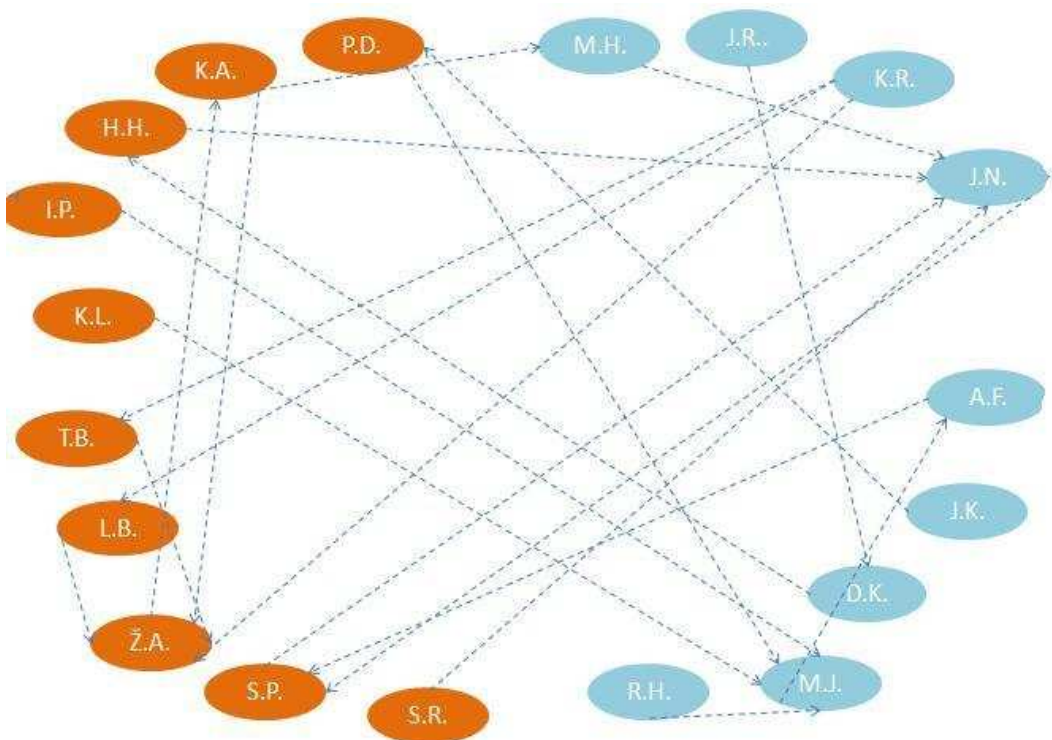
2) Za kým ze třídy by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?



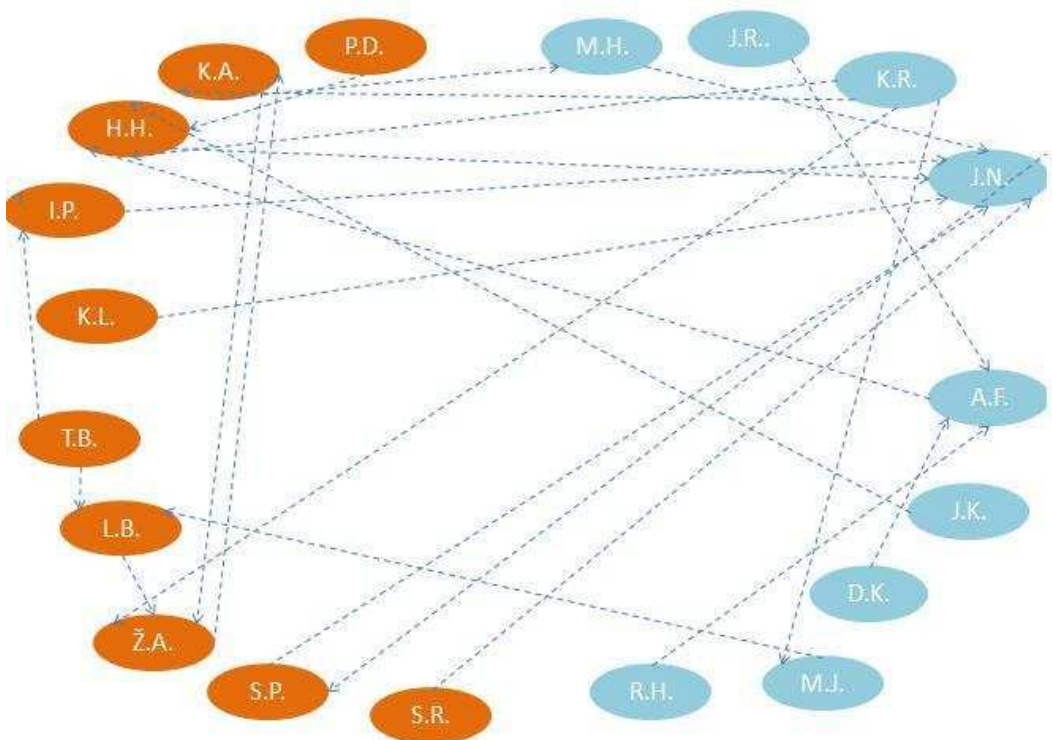
3) Koho bys pozval na oslavu svých narozenin?



4) Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?



5) S kým ze třídy nerad/nerada spolupracuješ?



Sociometrické matice:

1) Se kterým spolužákem rád v hodině spolupracuješ?

	P.D.	K.A.	H.H.	I.P.	K.L.	T.B.	L.B.	Ž.A.	S.P.	S.R.	M.H.	J.R.	K.R.	J.N.	A.F.	J.K.	D.K.	M.J.	R.H.
P.D.																			
K.A.						+													
H.H.				+					+	+									
I.P.					+														
K.L.				+															
T.B.							+												
L.B.							+												
Ž.A.				+		+													
S.P.										+									
S.R.									+										
M.H.		+										+	+						
J.R.					+														+
K.R.																	+		
J.N.															+	+	+		
A.F.																	+		
J.K.																	+		
D.K.																+			
M.J.											+								
R.H.																+			
	0	1	0	3	2	3	1	0	2	2	1	1	1	0	1	3	4	0	1

2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?

	P.D.	K.A.	H.H.	I.P.	K.L.	T.B.	L.B.	Ž.A.	S.P.	S.R.	M.H.	J.R.	K.R.	J.N.	A.F.	J.K.	D.K.	M.J.	R.H.
P.D.																			
K.A.							+										+		
H.H.				+					+	+									
I.P.					+														
K.L.				+															
T.B.																		+	
L.B.																		+	
Ž.A.				+			+												
S.P.										+									
S.R.				+					+										
M.H.		+																+	
J.R.					+														+
K.R.											+								
J.N.															+	+	+		
A.F.														+			+		
J.K.													+						
D.K.														+					
M.J.																		+	
R.H.																+			
	0	1	0	4	2	0	2	0	2	2	1	0	1	2	1	2	7	0	1

3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?

	P.D.	K.A.	H.H.	I.P.	K.L.	T.B.	L.B.	Ž.A.	S.P.	S.R.	M.H.	J.R.	K.R.	J.N.	A.F.	J.K.	D.K.	M.J.	R.H.
P.D.		+									+	+	+						
K.A.						+	+	+											
H.H.				+					+	+									
I.P.		+			+	+	+			+									
K.L.			+	+						+						+			+
T.B.			+				+		+	+									
L.B.		+					+			+									
Ž.A.		+	+	+															
S.P.			+	+						+									
S.R.									+										
M.H.	+	+	+															+	
J.R.					+														+
K.R.																+			
J.N.															+	+	+		
A.F.													+	+			+		
J.K.											+							+	
D.K.												+		+	+	+			
M.J.											+								+
R.H.					+											+			
	1	5	5	4	3	3	3	1	3	6	3	2	2	2	2	5	2	2	3

4) Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?

	P.D.	K.A.	H.H.	I.P.	K.L.	T.B.	L.B.	Ž.A.	S.P.	S.R.	M.H.	J.R.	K.R.	J.N.	A.F.	J.K.	D.K.	M.J.	R.H.
P.D.																		-	
K.A.								-			-								
H.H.														-					
I.P.																			-
K.L.																			-
T.B.								-											
L.B.								-											
Ž.A.		-																	
S.P.														-					
S.R.														-					
M.H.														-					
J.R.																	-		
K.R.						-	-	-											
J.N.									-										
A.F.									-										
J.K.	-																		
D.K.			-																
M.J.															-				
R.H.																			-
	1	1	1	0	0	1	1	4	2	0	1	0	0	4	1	0	1	4	0

5) S kým ze třídy nerad v hodině spolupracuješ?

	P.D.	K.A.	H.H.	I.P.	K.L.	T.B.	L.B.	Ž.A.	S.P.	S.R.	M.H.	J.R.	K.R.	J.N.	A.F.	J.K.	D.K.	M.J.	R.H.
P.D.			-																
K.A.								-			-								
H.H.														-					
I.P.														-					
K.L.														-					
T.B.				-			-												
L.B.								-											
Ž.A.		-																	
S.P.														-					
S.R.														-					
M.H.														-					
J.R.															-				
K.R.		-	-					-										-	
J.N.									-										
A.F.			-																
J.K.			-																
D.K.															-				
M.J.							-												
R.H.															-				
	0	2	4	1	0	0	2	3	1	0	1	0	0	6	3	0	0	1	0

Sociometrické indexy:

P.D.: PSS: 0,11 NSS: 0,11 ISE: 0,56

K.S.: PSS: 0,33 NSS: 0,11 ISE: 0,67

H.H.: PSS: 0,44 NSS: 0,28 ISE: 0,28

I.P.: PSS: 0,33 NSS: 0,11 ISE: 0,44

K.L.: PSS: 0,28 NSS: 0,06 ISE: 0,50

T.B.: PSS: 0,22 NSS: 0,06 ISE: 0,39

L.B.: PSS: 0,28 NSS: 0,17 ISE: 0,39

Ž.A.: PSS: 0,11 NSS: 0,17 ISE: 0,44

S.P.: PSS: 0,28 NSS: 0,17 ISE: 0,28

S.R.: PSS: 0,28 NSS: 0,06 ISE: 0,28

M.H.: PSS: 0,22 NSS: 0,17 ISE: 0,33

J.R.: PSS: 0,22 NSS: 0 ISE: 0,44

K.R.: PSS: 0,17 NSS: 0 ISE: 0,67

J.N.: PSS: 0,28 NSS: 0,33 ISE: 0,22

A.F.: PSS: 0,28 NSS: 0,44 ISE: 0,39

J.K.: PSS: 0,44 NSS: 0,06 ISE: 0,72

D.K.: PSS: 0,44 NSS: 0,06 ISE: 0,28

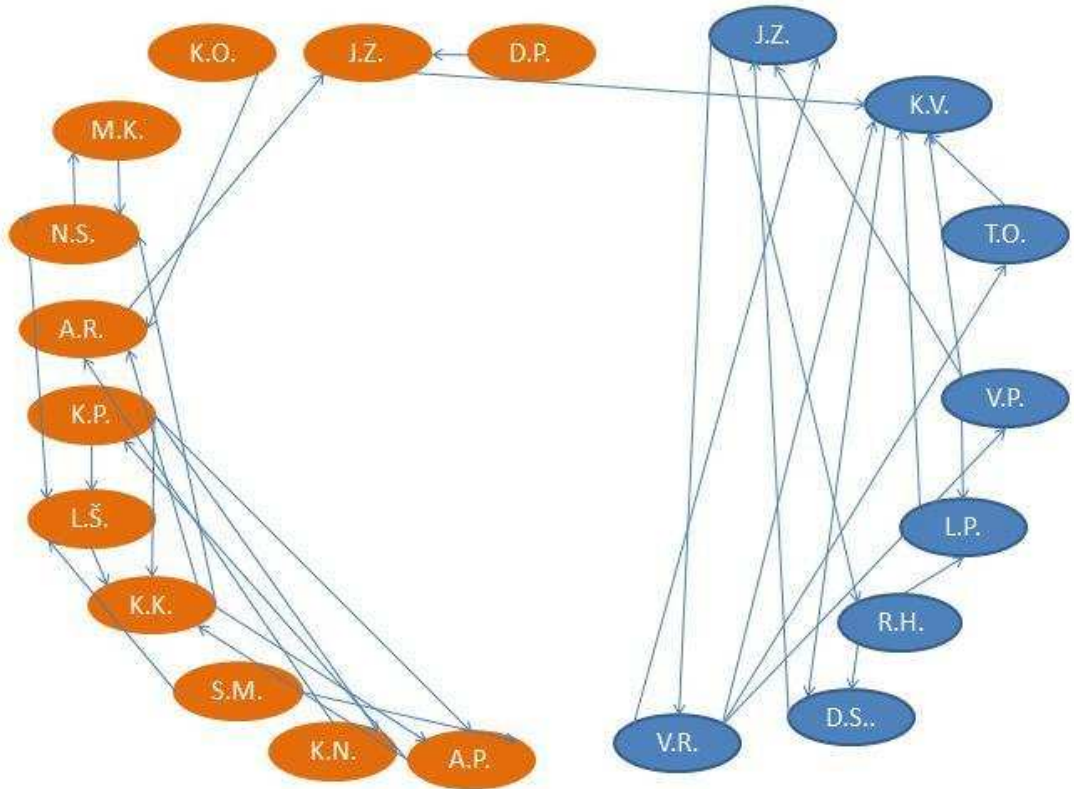
M.J.: PSS: 0,11 NSS: 0,33 ISE: 0,39

R.H.: PSS: 0,22 NSS: 0,06 ISE: 0,28

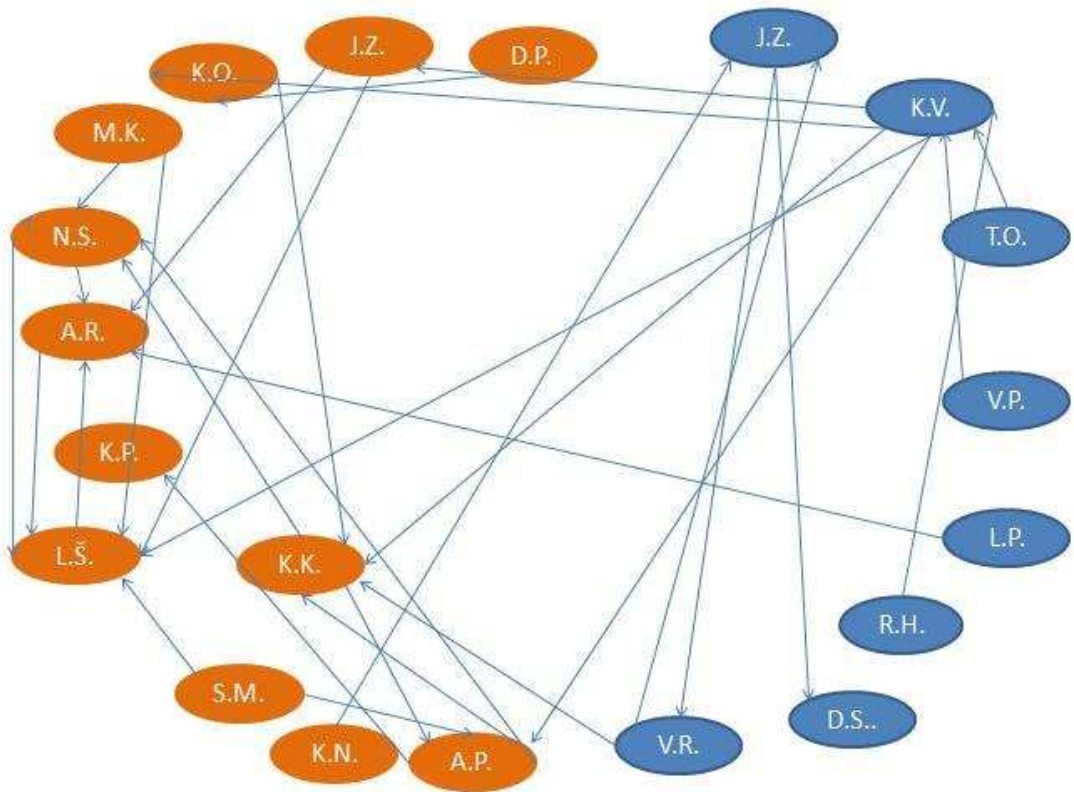
Daniel S.

Sociogramy:

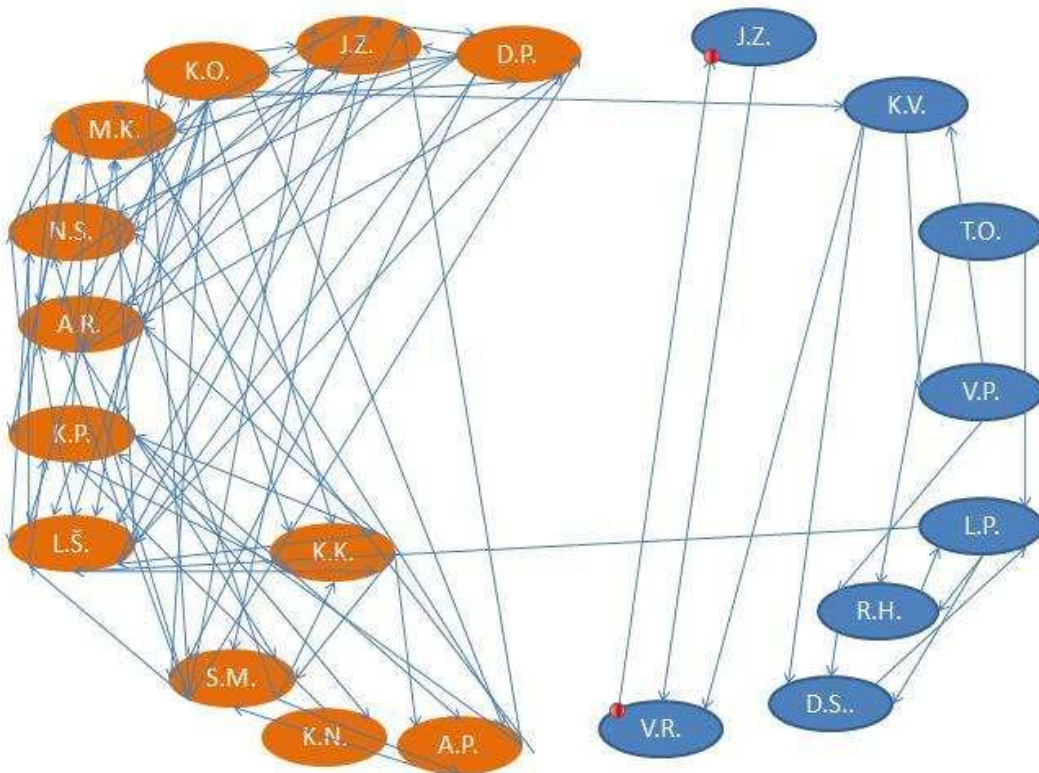
1) Se kterým spolužákem rád v hodině spolupracuješ?



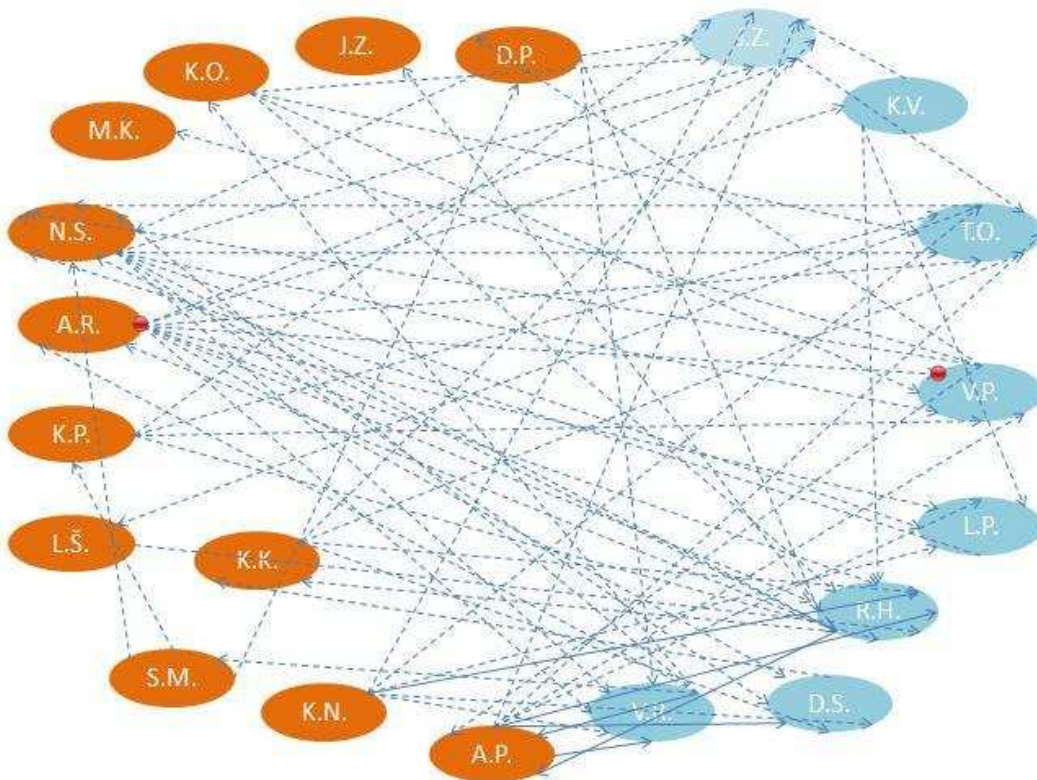
2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?



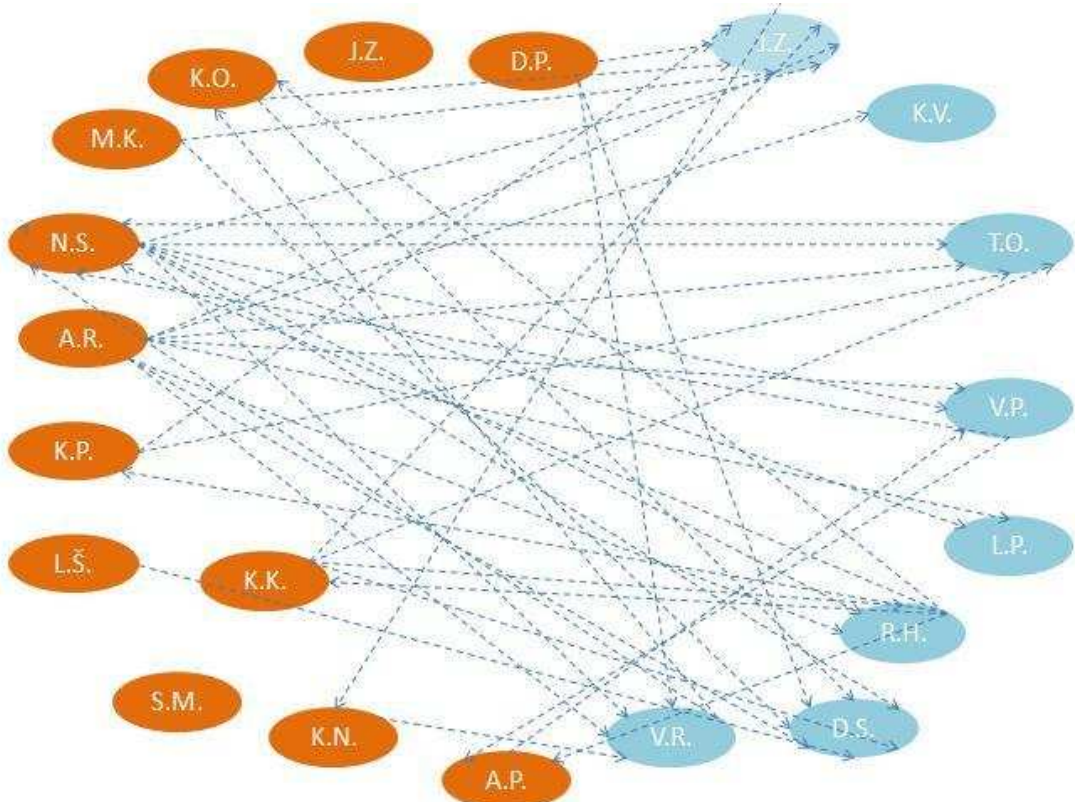
3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?



4) Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?



5) S kým ze třídy nerad/nerada v hodině spolupracuješ?



Sociometrické matice:

1) S kým ze třídy rád/a v hodině spolupracuješ?

	D.P.	J.Z.	K.O.	M.K.	N.S.	A.R.	K.P.	L.Š.	K.K.	S.M.	K.N.	A.P.	J.Z.	K.V.	T.O.	V.P.	L.P.	R.H.	D.S.	V.R.
D.P.		+																		
J.Z.														+						
K.O.						+														
M.K.					+															
N.S.				+				+												
A.R.		+																		
K.P.								+	+		+	+								
L.Š.									+											
K.K.					+	+						+								
S.M.								+				+								
K.N.						+														
A.P.							+		+		+									
J.Z.																		+		+
K.V.																			+	
T.O.														+						
V.P.													+	+			+			
L.P.														+						
R.H.																	+		+	
D.S.													+							
V.R.													+	+		+				
	0	2	0	1	2	3	1	3	3	0	2	3	3	5	0	1	2	1	2	1

2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině poradit?

	D.P.	J.Z.	K.O.	M.K.	N.S.	A.R.	K.P.	L.Š.	K.K.	S.M.	K.N.	A.P.	J.Z.	K.V.	T.O.	V.P.	L.P.	R.H.	D.S.	V.R.
D.P.			+																	
J.Z.						+		+												
K.O.									+											
M.K.					+			+												
N.S.						+		+				+								
A.R.								+												
K.P.								+												
L.Š.						+														
K.K.					+							+								
S.M.								+				+								
K.N.													+							
A.P.					+		+		+											
J.Z.																			+	+
K.V.		+	+					+	+			+								
T.O.														+						
V.P.														+						
L.P.						+														
R.H.														+						
D.S.																				
V.R.									+				+							
	0	1	2	0	3	4	1	7	4	0	0	4	2	3	0	0	0	0	1	1

3) Koho bys pozval na oslavu svých narozenin?

	D.P.	J.Z.	K.O.	M.K.	N.S.	A.R.	K.P.	L.Š.	K.K.	S.M.	K.N.	A.P.	J.Z.	K.V.	T.O.	V.P.	L.P.	R.H.	D.S.	V.R.
D.P.		+	+	+	+	+		+		+										
J.Z.	+			+	+	+		+		+										
K.O.	+	+		+	+	+	+	+	+	+		+		+						
M.K.		+			+	+	+	+	+											
N.S.		+		+		+		+												
A.R.	+	+	+	+	+			+		+										
K.P.				+	+			+	+		+	+								
L.Š.	+	+		+	+	+	+		+											
K.K.						+	+	+		+		+								
S.M.	+	+	+	+	+	+		+	+			+								
K.N.							+													
A.P.		+		+	+		+			+										
J.Z.																				+
K.V.																+			+	+
T.O.																	+	+		
V.P.														+				+		
L.P.								+										+	+	
R.H.																	+		+	
D.S.																	+			
V.R.													+	+	+		+			
	5	8	3	9	9	8	6	10	5	6	1	4	1	3	1	1	4	3	3	2

4) Komu bys nepůjčil/la svou oblíbenou knihu?

	D.P.	J.Z.	K.O.	M.K.	N.S.	A.R.	K.P.	L.Š.	K.K.	S.M.	K.N.	A.P.	J.Z.	K.V.	T.O.	V.P.	L.P.	R.H.	D.S.	V.R.
D.P.					-								-					-		-
J.Z.																				
K.O.													-		-	-		-		
M.K.																				
N.S.													-		-	-	-	-	-	-
A.R.													-	-	-	-	-	-	-	-
K.P.													-		-	-		-		
L.Š.																		-		
K.K.													-		-			-	-	
S.M.	-				-		-													
K.N.													-		-		-	-	-	-
A.P.													-		-	-	-	-	-	-
J.Z.															-					
K.V.													-				-	-		
T.O.					-			-												
V.P.	-			-	-							-								
L.P.					-															
R.H.		-			-	-			-			-								
D.S.									-											
V.R.			-		-	-				-		-								
	2	1	1	1	7	2	1	1	2	1	0	3	9	1	8	5	5	10	5	5

5) S kým nerad v hodině spolupracuješ?

	D.P.	J.Z.	K.O.	M.K.	N.S.	A.R.	K.P.	L.Š.	K.K.	S.M.	K.N.	A.P.	J.Z.	K.V.	T.O.	V.P.	L.P.	R.H.	D.S.	V.R.
D.P.													-						-	-
J.Z.																				
K.O.													-						-	
M.K.													-						-	
N.S.													-		-	-	-	-	-	-
A.R.													-	-	-	-	-	-	-	-
K.P.													-		-					
L.Š.																			-	
K.K.													-		-			-	-	
S.M.																				
K.N.																				-
A.P.																-				
J.Z.											-									
K.V.																				
T.O.					-															
V.P.					-							-								
L.P.																				
R.H.			-		-		-		-			-								
D.S.																				
V.R.			-		-															
	0	0	2	0	4	0	1	0	1	0	1	2	7	1	4	3	2	3	7	4

Sociometrické indexy:

D.P.: PSS: 0,37 NSS: 0,11 ISE: 0,84

J.Z.: PSS: 0,53 NSS: 0,05 ISE: 0,68

K.O.: PSS: 0,26 NSS: 0,26 ISE: 0,89

M.K.: PSS: 0,47 NSS: 0,05 ISE: 0,63

N.S.: PSS: 0,53 NSS: 0,05 ISE: 0,74

A.R.: PSS: 0,53 NSS: 0,05 ISE: 0,79

K.P.: PSS: 0,32 NSS: 0,16 ISE: 0,58

L.Š.: PSS: 0,58 NSS: 0,11 ISE: 0,74

K.K.: PSS: 0,47 NSS: 0,16 ISE: 0,89

S.M.: PSS: 0,42 NSS: 0,11 ISE: 0,84

K.N.: PSS: 0,16 NSS: 0,11 ISE: 0,58

A.P.: PSS: 0,32 NSS: 0,32 ISE: 0,74

J.Z.: PSS: 0,32 NSS: 0,68 ISE: 0,32

K.V.: PSS: 0,42 NSS: 0,21 ISE: 0,37

T.O.: PSS: 0,11 NSS: 0,58 ISE: 0,42

V.P.: PSS: 0,11 NSS: 0,47 ISE: 0,53

L.P.: PSS: 0,37 NSS: 0,58 ISE: 0,47

R.H.: PSS: 0,37 NSS: 0,58 ISE: 0,47

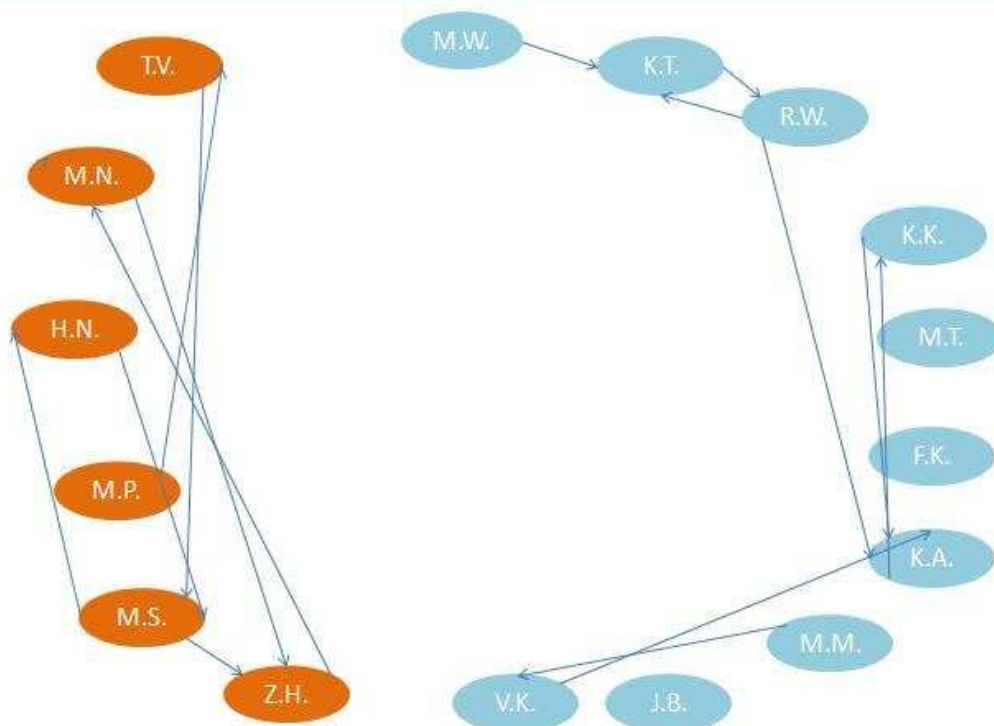
D.S.: PSS: **0,32** NSS: **0,58** ISE: **0,26**

V.R.: PSS: 0,26 NSS: 0,37 ISE: 0,63

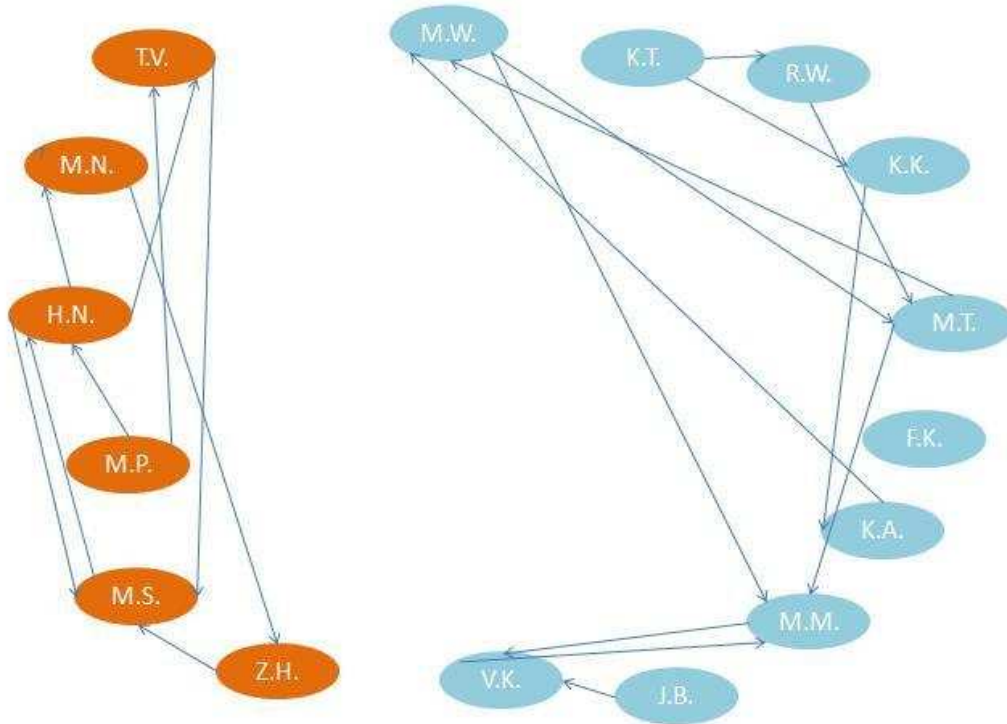
Tereza V. a Jakub T.

Sociogramy:

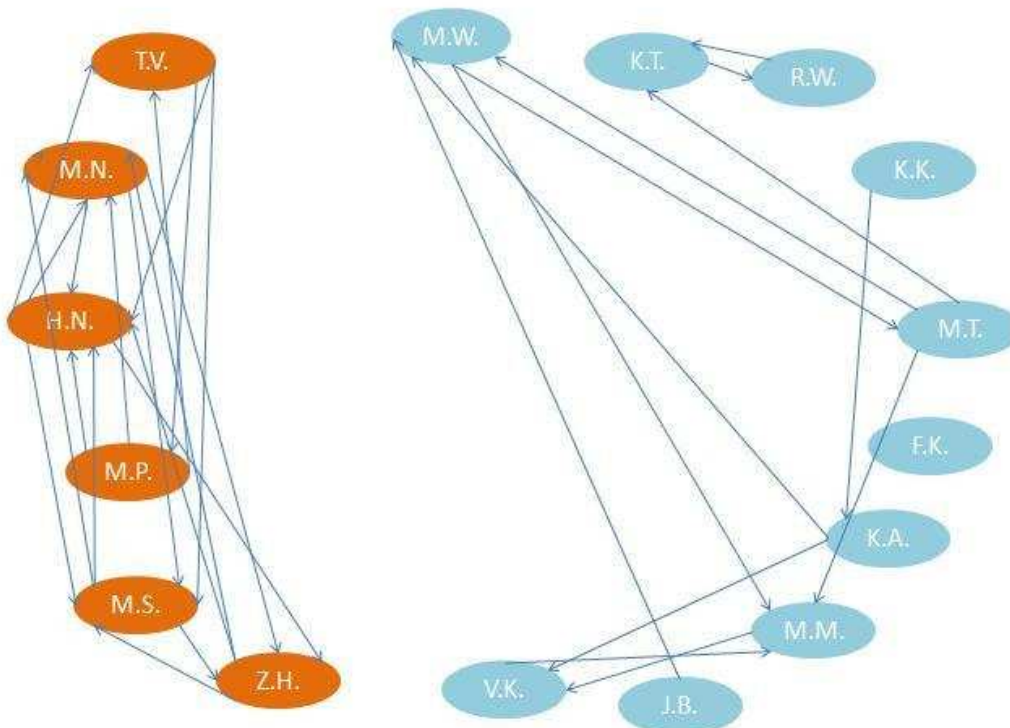
1) Se kterým spolužákem rád /ráda v hodině spolupracuješ?



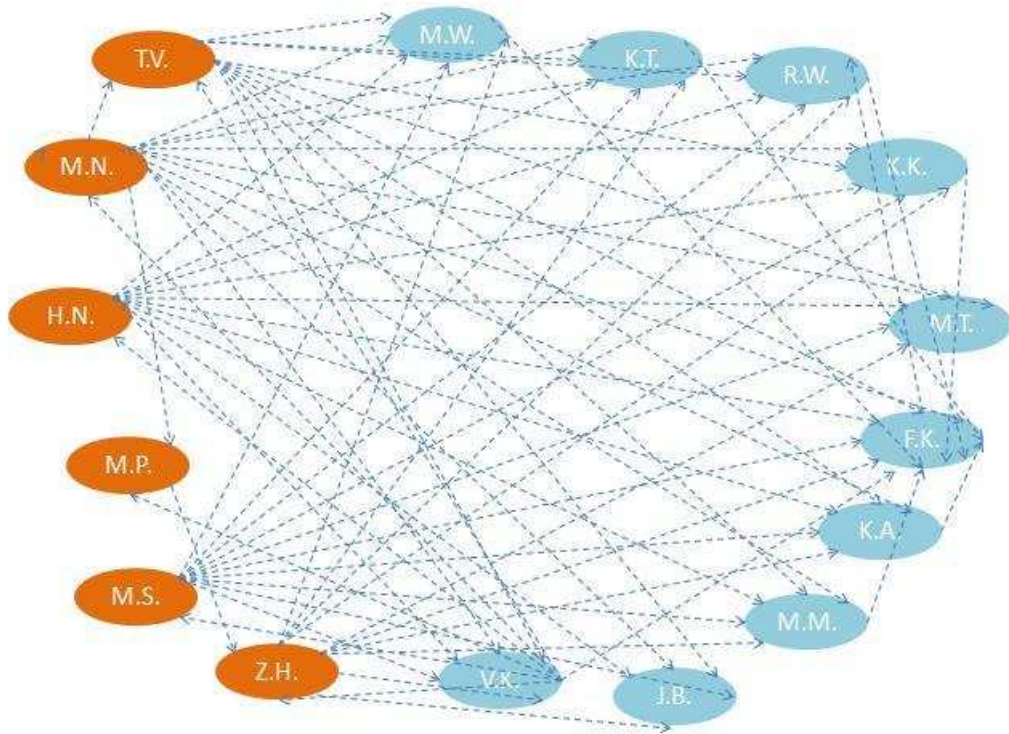
2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?



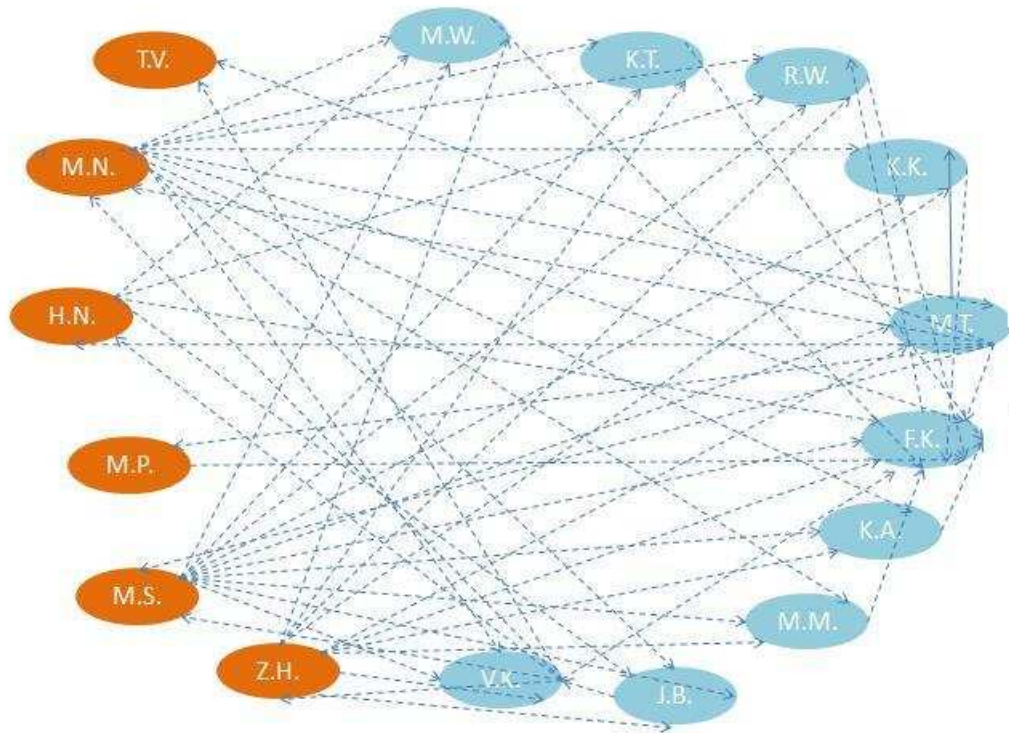
3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?



4) Komu bys nepůjčil svou oblíbenou knihu?



5) S kým ze třídy nerad/nerada v hodině spolupracuješ?



Sociometrické matice:

1) Se kterým spolužákem rád/ráda v hodině spolupracuješ?

	T.V.	M.N.	H.N.	M.P.	M.S.	Z.H.	M.W.	K.T.	R.W.	K.K.	M.T.	F.K.	K.A.	M.M.	J.B.	V.K.
T.V.					+											
M.N.						+										
H.N.					+											
M.P.	+		+													
M.S.			+			+										
Z.H.		+														
M.W.								+								
K.T.									+							
R.W.								+					+			
K.K.													+			
M.T.																
F.K.																
K.A.										+						
M.M.																+
J.B.																
V.K.													+	+		
	1	1	2	0	2	2	0	2	1	1	0	0	3	1	0	1

2) Za kým by ses šel/šla poradit, kdybys potřeboval/la v hodině pomoci?

	T.V.	M.N.	H.N.	M.P.	M.S.	Z.H.	M.W.	K.T.	R.W.	K.K.	M.T.	F.K.	K.A.	M.M.	J.B.	V.K.
T.V.					+											
M.N.						+										
H.N.	+	+			+											
M.P.	+		+													
M.S.			+													
Z.H.					+											
M.W.											+			+		
K.T.									+	+						
R.W.											+					
K.K.													+			
M.T.							+							+		
F.K.																
K.A.							+									
M.M.																+
J.B.																+
V.K.														+		
	2	1	2	0	3	1	2	0	1	1	2	0	1	3	0	2

3) Koho bys pozval/la na oslavu svých narozenin?

	T.V.	M.N.	H.N.	M.P.	M.S.	Z.H.	M.W.	K.T.	R.W.	K.K.	M.T.	F.K.	K.A.	M.M.	J.B.	V.K.
T.V.			+	+	+											
M.N.			+		+	+										
H.N.	+	+			+	+										
M.P.	+	+	+													
M.S.		+	+			+										
Z.H.		+	+		+											
M.W.											+			+		
K.T.									+							
R.W.								+								
K.K.													+			
M.T.							+	+						+		
F.K.																
K.A.							+									+
M.M.																+
J.B.							+									
V.K.														+		
	2	4	5	1	4	3	3	2	1	0	1	0	1	3	0	2

4) Komu bys nepůjčil/la svou oblíbenou knihu?

	T.V.	M.N.	H.N.	M.P.	M.S.	Z.H.	M.W.	K.T.	R.W.	K.K.	M.T.	F.K.	K.A.	M.M.	J.B.	V.K.
T.V.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M.N.	-			-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H.N.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M.P.						-										
M.S.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Z.H.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M.W.												-				
K.T.												-				
R.W.												-				
K.K.												-				
M.T.																
F.K.									-							
K.A.												-				
M.M.												-				
J.B.																
V.K.	-	-	-	-	-	-						-				
	2	1	1	2	1	2	5	5	6	5	5	12	5	5	5	5

5) S kým nerad/nerada spolupracuješ v hodině?

	T.V.	M.N.	H.N.	M.P.	M.S.	Z.H.	M.W.	K.T.	R.W.	K.K.	M.T.	F.K.	K.A.	M.M.	J.B.	V.K.
T.V.																
M.N.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H.N.							-		-			-			-	
M.P.												-				
M.S.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Z.H.							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M.W.												-				
K.T.												-				
R.W.												-				
K.K.												-				
M.T.	-	-	-	-	-					-		-				
F.K.									-							
K.A.												-				
M.M.												-				
J.B.																-
V.K.	-	-	-	-	-	-						-				
	2	2	2	2	2	1	4	3	5	4	3	13	3	3	4	4

Sociometrické indexy

T.V.: PSS: **0,13** NSS: **0,27** ISE: **0,87**

M.N.: PSS: 0,27 NSS: 0,27 ISE: 1

H.N.: PSS: 0,27 NSS: 0,20 ISE: 0,80

M.P.: PSS: 0,07 NSS: 0,33 ISE: 0,87

M.S.: PSS: 0,33 NSS: 0,20 ISE: 0,93

Z.H.: PSS: 0,20 NSS: 0,33 ISE: 0,93

M.W.: PSS: 0,40 NSS: 0,40 ISE: 0,73

K.T.: PSS: **0,20** NSS: **0,33** ISE: **0,33**

R.W.: PSS: 0,07 NSS: 0,53 ISE: 0,33

K.K.: PSS: 0,13 NSS: 0,40 ISE: 0,13

M.T.: PSS: 0,20 NSS: 0,33 ISE: 0,67

F.K.: PSS: 0,07 NSS: 0,93 ISE: 0,20

K.A.: PSS: 0,20 NSS: 0,33 ISE: 0,33

M.M.: PSS: 0,33 NSS: 0,33 ISE: 0,13

J.B.: PSS: 0,07 NSS: 0,40 ISE: 0,27

V.K.: PSS: 0,27 NSS: 0,47 ISE: 0,53

2. Tabulky monitorovacího systému

Tabulka monitorovacího systému č.2
(potíže s učením, neprospěch)

1.	potíže se čtením
2.	problémy s porozuměním textu
3.	potíže s vybavováním obsahu čteného
4.	záměna písmen, které se podobají tvarově nebo zvukově
5.	vynechávání diakritických znamének
6.	chyby v tvarosloví
7.	nepřesný slovosled
8.	nedodržování hranic slov ve větě
9.	obtíže s osvojováním číslovek
10.	problémy se čtením a psaním čísel
11.	zhoršení paměti
12.	záměny pořadí čísel
13.	potíže s pamětí
14.	malá samostatnost při práci
15.	časté zapomínání (pomůcky, úkoly)
16.	problémy s praktickou aplikací učiva
17.	je úzkostný, ztrácí sebevědomí
18.	vyhýbá se zkoušení

Údaje uvedené v tabulce jsou důvěrné!

Tabulka monitorovacího systému č.1
(základní)

1.	nemá kamarády, ostatní o něho nejví zájem
2.	má rád obdiv druhých, snadno se prosazuje
3.	projevuje negativní vztah ke třídě
4.	je úzkostný, ztrácí sebevědomí
5.	o přestávkách vyhledává blízkost učitele
6.	mívá blízko k pláči
7.	nedokáže ovládnout svoje nutkání ubližovat ostatním
8.	při týmovém sportu je volen jako poslední
9.	je často objektem posměchu ostatních spolužáků
10.	kolísání nálady
11.	zhoršení paměti
12.	horší sebeovládání
13.	podrážděnost
14.	horší koncentrace
15.	ospalost
16.	únava a nezájem
17.	rozjařenost
18.	nesmyslný smích
19.	horší koordinace pohybů
20.	rozporná tvrzení (lži)
21.	nezdůvodněné opakované absence
22.	odpovědi typu „A proč ne?“
23.	stranění se ostatních
24.	neprospěch (v čem)?
25.	přeceňování osobních možností
26.	dlouhodobá absence
27.	časté uvolňování na WC
28.	nápadný úbytek váhy
29.	agresivita ve vztahu k učiteli (otevřená i skrytá)

Údaje uvedené v tabulce jsou důvěrné!

3. Dotazník pro učitele

Cílem tohoto dotazníku je zjistit anonymní názory učitelů na problematiku začlenění dítěte s lehkým postižením do kolektivu třídy. Vaše názory a připomínky budou zpracovány a přispějí k osvětlení této problematiky.

Věk učitele.....

Pohlaví učitele.....

1)Zvládá dítě své školní povinnosti?

ANO - NE

Má nějaké neobvyklé problémy?

ANO - NE ,

jaké.....

.....

.....

2)Projevuje se dítě jako samostatné?

ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

3)Projevuje se dítě jako kamarádské vůči spolužákům?

• Při hodině

ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

• O přestávce

ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

• Při školních aktivitách

ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

4)Projevuje dítě v hodině spontánní aktivitu?

ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

Jak konkrétně?

.....

.....

5)Můžete dítě označit jako úspěšného žáka?

ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

6)Jakým způsobem reaguje dítě na školní neúspěch?

.....

.....

.....

7)Jak spolupracuje rodina dítěte se školou?

.....

.....
.....
Vyhledala rodina pomoc odborníka? ANO - NE

Vyhledala rodina pomoc jiných institucí (speciálně pedagogické centrum,
pedagogicko- psychologická poradna, střediska výchovné péče)?
ANO - NE

8)Dělá dítěti problémy pracovat při vyučování ve skupině spolužáků?
ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

9)Patří podle Vašeho mínění dítě mezi oblíbené v kolektivu spolužáků?
ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

10)Jak reagují spolužáci na přítomnost dítěte ve skupině?
KLADNĚ - SPÍŠE KLADNĚ - SPÍŠE ZÁPORNĚ - ZÁPORNĚ

11)Jak reaguje dítě na učitele?
.....
.....
.....

12)Zapojuje se dítě o přestávkách do kolektivu spolužáků?
ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

13)Vyhledávají spolužáci přítomnost dítěte ve volném čase?
ANO - SPÍŠE ANO - SPÍŠE NE - NE

14)Popište nějakou situaci v hodině, která vypovídá o dítěti.
.....
.....
.....
.....

15)Popište nějakou situaci o přestávce, která vypovídá o dítěti.
.....
.....
.....
.....