



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická
Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pozice dítěte se SPU ve školní třídě

Vypracovala: **Milada Ferencová**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.**

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala 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 bakalářské 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.

V Českých Budějovicích dne 23. 4. 2013

.....

Milada Ferencová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům a pedagogům ZŠ za umožnění provedení výzkumu a všem žákům, kteří se podíleli na vyplňování dotazníku a poskytli mi tak mnoho důležitých informací. A na závěr chci poděkovat své rodině, především mamce, za podporu po celou dobu studia.

Anotace

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku specifických poruch učení ve vztahu k sociálním a emočním problémům jedince. Práce je rozdělena na dvě části a to na teoretickou a praktickou. První dvě kapitoly teoretické části jsou vyznačeny krátké definici specifických poruch učení a charakteristice jejich jednotlivých druhů. Třetí rozsáhlejší kapitola se věnuje emočním a sociálním aspektům specifických poruch učení, která popisuje postoje rodičů, učitelů a spolužáků k dyslektickému dítěti a sebepojetí žáka s poruchou učení. Praktická část se zabývá postavením dítěte se SPU v kolektivu školní třídy v porovnání s kontrolní skupinou. Data byla získána prostřednictvím sociometrického dotazníku SORAD a vyhodnocena statistickou metodou T-test.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, dyslexie, sociální a emoční problémy, sociometrie

Abstract

This bachelor work aims on the matters of specific learning disabilities in connection to the social and emotional problems of a person. This work is divided into two parts, the theoretical part and the practical one. First two chapters of the theoretical part are marked by short definition of specific learning disabilities and characteristic of each kind. Third one, extended charter, is dedicated to the emotional and social aspects of specific learning disabilities, which describes attitude of parents, teachers and schoolmates towards the dyslectic child and self-concept of the pupil with learning disability. The practical part deals with the status of a child with specific learning disability in a classroom in comparison with control group. Data were derived from questionnaire SORAD and evaluated by statistic method T-test.

Key words: Specific learning disabilities, dyslexia, social and emotional problems, sociometry

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1. Definice specifických poruch učení.....	9
2. Typy specifických poruch učení.....	10
2.1 Dyslexie	10
2.2 Dysgrafie	11
2.3 Dysortografie.....	11
2.4 Dyskalkulie	12
2.5 Dyspraxie	12
2.6 Dyspinxie	12
2.7 Dismúzie	13
3. Sociální a emoční aspekty specifických poruch učení.....	14
3.1 Sebepojetí žáka se specifickou poruchou učení	14
3.1.1 Výzkum na sebehodnocení čtenářských dovedností dyslektického žáka	15
3.2 Rodinné prostředí dyslektického dítěte	18
3.2.1 Postoj rodiče k dyslektickému dítěti	18
3.2.1.1 Nejčastější obavy rodiče dítěte se SPU dle výzkumu	20
3.3 Školní prostředí dyslektického žáka.....	21
3.3.1 Postoj spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi	21
3.3.1.1 Výzkum na názory spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi	23
3.3.2 Postoj učitele k žákovi s dyslexií	26
3.3.2.1 Výzkum informovanosti učitelů ohledně problematiky dyslexie	28
Praktická část	29
4. Cíl práce a hypotézy.....	29
5. Popis výzkumného souboru a sběru dat	30
5.1 Charakteristika výzkumného a kontrolního souboru	30
5.2 Popis sběru dat	31
6. Použité metody	33
6.1 Sociometrický ratingový dotazník	33
6.2 Metody statistického zpracování dat.....	34
7. Popis a interpretace výsledků	35

7.1 Analýza úrovně sympatie u žáků se SPU a žáků bez SPU	35
7.2 Analýza úrovně vlivu u žáků se SPU a žáků bez SPU.....	37
7.3 Analýza úrovně náklonnosti u žáků se SPU a žáků bez SPU	39
7.4 Výsledky výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám	42
Diskuse	43
Závěr.....	45
Seznam použité literatury	
Přílohy	

Úvod

Problematika specifických poruch učení představuje pro širokou veřejnost především obtíže v osvojování si určitých školních dovedností, ale už málokdo z nich si uvědomuje, že tyto obtíže často ovlivňují také prožívání a socializaci jedince. Řada autorů, zabývajících se emočními a sociálními aspekty žáků se SPU, se shodují na tom, že tito žáci jsou ve většině případů mezi vrstevníky méně oblíbení a odmítání. Proto jsem se rozhodla provést na toto téma výzkum a zjistit, zda opravdu tito žáci mají odlišné postavení ve školní třídě než žáci bez SPU a pokud ano, tak do jaké míry.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na dvě části. První, teoretická část, tvoří krátkou definici specifických poruch učení a popis jejich jednotlivých druhů. Širší část je věnována emočním a sociálním problémům žáků se SPU, ve které popisují sebepojetí a sebehodnocení žáka s dyslexií a postoje rodičů, učitelů a spolužáků k dítěti se specifickou poruchou učení. Praktická část se zaměřuje na výzkum sociometrického postavení dětí se SPU ve školní třídě v porovnání s kontrolní skupinou.

Teoretická část

1. Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou v současné době jedním z nejaktuálnějších a nejdiskutovanějších témat ve společnosti, protože počet jedinců se specifickou poruchou učení neustále přibývá. V české a zahraniční odborné literatuře se setkáváme s různou terminologií SPU jako např. (vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení). Tyto pojmy jsou nadřazeny konkrétnějším pojmům (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie...), které se vztahují k jednotlivým školním výkonům (Pipeková, 2006).

Mark Selikowitz (2010, 11) definuje SPU jako „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo ve více oblastech učení.*“

Podle Matějčka (1995), jsou specifické poruchy učení heterogenní skupinou poruch, která se projevuje obtížemi při osvojování si základních vzdělávacích dovedností, jako jsou čtení, psaní, počítání, mluvení a jiné. Tyto poruchy mají individuální charakter a vnikají na základě dysfunkce CNS. Ačkoli se tyto poruchy mohou vyskytovat současně s dalšími formami postižení, jako jsou (smyslové vady, mentální retardace, emocionální a sociální problémy) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti a špatně vedená výuka), nejsou specifické poruchy učení přímým následkem těchto nepříznivých vlivů a zdravotních omezení. SPU se neprojevují pouze v jedné výrazné oblasti postižení, ale doprovází jich řada dalších obtíží v soustředění, v řeči nebo také v pravolevé a prostorové orientaci (Zelinková, 2003). Poruchy učení pak dále způsobují neúspěchy v žákových školních výkonech, které mohou dále u dítěte vyústit v pocity strachu a úzkosti (Pipeková, 2006).

2. Typy specifických poruch učení

2.1. Dyslexie

Dyslexie je nejčastějším typem SPU. Termín dyslexie je odvozen z řeckého dys = špatné, porušené a lexis = řeč, jazyk, který v doslovném překladu znamená poruchu v práci se slovy. Dyslexie bývá také označovaná jako slovní slepota (Matějček, 1995).

Světová neurologická federace, Dallas, 1968 tvrdí, že: „specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (Matějček, 1995, 19).

Podstatnými znaky dyslexie jsou potíže při dekódování tištěného textu a problémy při reprodukci přečteného, tedy potíže s porozuměním textu (Matějček et al., 2006). U dekódování textu je narušena rychlost čtení, která se projevuje tím, že dítě luští a hláskuje písmena, slabikuje nebo naopak čte rychle a domýšlí si slova. Narušena bývá také chybovost při čtení, kdy dítě zaměňuje písmena tvarově (b-d-p) a zvukově podobná (t-d) a často se při problémech s dekódováním objevuje i špatná technika čtení, kdy si dítě nejdřív přečte slovo po hláskách v mysli a pak ho nahlas vysloví (Zelinková, 2003).

Abychom mohli diagnostikovat dyslexii, musí se u dítěte projevit rozdíl mezi úrovní čtenářského výkonu a jeho inteligencí. Dyslexie může být stanovena pouze tehdy, pokud rozdíl mezi čtenářským kvocientem a úrovní rozumových schopností bude dosahovat alespoň 25 bodů. Dítě nesmí být diagnostikováno jako dyslektik, pokud rozdíl mezi intelektem a výkonem ve čtení je podmíněn zrakovým či sluchovým deficitem, kulturními odlišnostmi nebo mentální retardací (Zelinková, 2003).

2.2. Dysgrafie

Matějček (1995, 90) popisuje specifickou poruchu psaní takto: „*Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.*“

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje čitelnost a úpravu písemného projevu (Zelinková, 2003). Písmena dysgrafika bývají příliš velká a kostrbatá nebo příliš malá a vyskytuje se časté škrtání, které poukazuje na potíže při vybavování si písmen (Zelinková, 2012). Dítě opět zaměňuje písmena, která jsou si tvarově podobná, špatně napodobuje tvary písmen, má tendenci střídat psací písmo s tiskacím apod. Písemný projev dysgrafických dětí je výrazně pomalejší a jeho výkon vyžaduje více úsilí. U těchto dětí si často můžeme všimnout vadného držení psacího náčiní (Pipeková, 2006). Dysgrafie nepostihuje pouze jeden vyučovací předmět, ale zasahuje i do dalších předmětů, kde je potřeba psát. S dysgrafií se můžeme setkat i v matematice, kdy žák zaměňuje nebo špatně a nečitelně zapisuje čísla, nezvládá geometrii (Zelinková, 2012).

2.3. Dysortografie

Dysgrafie bývá často úzce vázaná s dyslexií. Je to porucha učení, která postihuje pravopis a vyznačuje se nadměrnou chybovostí ve specifických ortografických jevech (Pipeková, 2006).

Michalová (2004, 18) uvádí, že u dyslexie: „*chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost např. skloňovat a časovat příslušné druhy slov. Jak vyplývá s výše uvedeného, v žádném případě porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale dotýká se pouze tzv. specifických dysortografických projevů. Podkladem často bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce (sluchová paměť, analýza, syntéza, audiomotorická koordinace, příp. i fonemický sluch).*“

Jako nejčastější dysortografické chyby jsou uváděny nedostatky u diferenciací krátkých a dlouhých samohlásek, žák špatně rozlišuje měkké a tvrdé slabiky (dy - di,

ty - ti, ny - ni), vynechává a přidává písmena nebo slabiky a také špatně rozlišuje sykavky (Zelinková, 2003).

2.4. Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která postihuje zvládání základních matematických operací. Dítě není schopno si osvojit základní početní výkony, ačkoliv není v intelektové rovině výrazně opožděno a dostává se mu běžných výukových příležitostí (Matějček, 1995).

2.5. Dyspraxie

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí se dyspraxie řadí mezi „Specifické vývojové poruchy motorické funkce“. Je to porucha, při níž je porušena koordinace pohybů a jemná a hrubá motorika, která je pod úrovní věku a inteligence dítěte (Michalová, 2004). Projevy dyspraxie jsou viditelné už od raného dětství, kdy dítě má problém se naučit jíst příborem, jasně a srozumitelně komunikovat, jezdit na kole, nebo zapínat si knoflíky. Ve školním věku pak mají potíže v písemném projevu a v tělesné výchově (Vašutová, 2008).

2.6. Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se charakterizuje primitivním kresebným projevem, obtížemi v obkreslování čar a dalších obrazců a neschopností aplikovat trojrozměrný objekt na plochu papíru. Dítě s dyspinxií je neobratné v zacházení s tužkou a kresba je nejistá s křečovitými a tvrdými tahy. Tato specifická porucha kreslení je zpravidla součástí ostatních specifických poruch učení a zřídka se vyskytuje samostatně (Matejček, 1995).

2.7. Dysmúzie

Je to specifická porucha hudebních schopností, která postihuje schopnost vnímat a reprodukovat rytmus a hudbu. Dysmúzii je možno rozdělit na dvě části a to na tzv. expresivní dysmúzii, která se vyznačuje neschopností reprodukovat velice známou melodii a na totální dysmúzii, kdy si jedinec nedokáže na melodii vzpomenout a identifikovat ji (Michalová, 2004).

3. Sociální a emoční aspekty specifických poruch učení

3.1. Sebepojetí žáka se specifickou poruchou učení

Žáci se specifickými poruchami učení jsou často vystaveni zátěžovým situacím, které ovlivňují jejich sebehodnocení, snižují sebedůvěru a sebeúctu. Příčinou nízkého sebehodnocení u znevýhodněného dítěte je neadekvátní přístup učitelů, nežádoucí reakce spolužáků nebo nespokojenost rodičů se školními výkony dítěte a negativní postoj k němu (Vágnerová & Krejčová, 2006).

Žáci se specifickou poruchou učení mají zpravidla horší sebevědomí než jejich vrstevníci, ale pouze v oblasti, která se týče jejich problému (Vágnerová, Krejčová, 2006). Tyto děti ví, že dosáhnout stejně dobrých výsledků jako jejich spolužáci, je nad jejich síly. Ačkoli denně věnují čas přípravě do školy a nápravným cvičením, jejich vynaložené úsilí neodpovídá konečnému výsledku (Matějček et al., 2006). Na dlouhodobé školní neúspěchy žáci zpravidla reagují nezájmem o školní práci, agresivním chováním, lhaním a podvody či úzkostným stažením se do sebe (Vašutová, 2008).

Interpretace vlastních neúspěchů závisí na jejich aktuální vývojové úrovni. Děti v mladším školním věku se setkávají s různými názory, postoji, hodnoceními od svých autorit (např. rodičů, učitelů), které pak přijímají za své, aniž byly správné. Důležitým hodnotícím prvkem není u dětí pouze slovní vyjádření, ale i emoční vztah. Emoční přijetí poskytuje dítěti sebedůvěru, podporuje naději ve zlepšení školních výsledků a jeho motivaci k práci. Negativní zkušenosti v emoční sféře mohou vyvolat v dítěti obavy ze selhání nebo ze ztráty rodičovské lásky (Matějček et al., 2006).

Sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku, kdy ho ovlivňují především očekávání a představy rodičů o schopnostech dítěte, které nemusí vždy odpovídat realitě. Ve školním věku se sebehodnocení mění ve vztahu k dobrým školním výsledkům a k dobrému výkonu. Nestačí jim pouze splnit požadovaný úkol, jak tomu bývá v předškolním věku, ale chtějí ho udělat co nejlépe. V tomhle období je pro dítě

důležitý názor autority, pokud se mu ale nepodaří naplnit stanovené požadavky, dojde k narušení jeho sebedůvěry. Ve středním školním věku pak žáci začínají svůj výkon srovnávat s výkony svých spolužáků. Na sebehodnocení dítěte má tentokrát výraznější vliv vrstevnická skupina než autorita, ale hrozí tady riziko, že podprůměrný žák se stane terčem posměchu třídy, což žáka výrazně demotivuje ke školní práci a vyvolá v něm pocity frustrace (Matějček et al., 2006).

Sebehodnocení školáků rovněž závisí na úrovni kognitivních schopností a rozvoji metakognice. Žáci v mladším školním věku ještě nedokážou rozlišit, v čem jsou jejich schopnosti jiné od schopností a dovedností vrstevníků. Sebehodnocení přejímají pouze na základě zpětné vazby od autorit. Později s rozvojem myšlení a se získanými zkušenostmi si začínají uvědomovat, že existují rozdíly ve schopnostech jednotlivých žáků. Žáci se specifickými poruchami učení si již během druhé a třetí třídy velmi dobře uvědomují, že svým spolužákům ve škole nestačí a že v určitých školních předmětech mají značné problémy. Srovnávání se s úspěšnějšími žáky vede u dyslektických školáků ke zhoršení sebehodnocení, k pocitům nespravedlivosti a závisti. Ve středním školním věku se sebepojetí žáka stává komplexnějším, přesnějším a stabilnějším. Všechny jeho předchozí negativní zkušenosti se fixují a přesvědčení o své neschopnosti, pocitech méněcennosti, nízké sebedůvěře dále přetrvávají. V době dospívání se problémy v sebehodnocení můžou projevit nápaditěji a postupně narůstat. Pubescenti jsou v tomto období zranitelnější a labilnější a svoje neúspěchy můžou začít kompenzovat nežádoucím chováním (Matějček et al., 2006).

3.1.1. Výzkum na sebehodnocení čtenářských dovedností dyslektického žáka

Cílem výzkumu (Vágnerová & Krejčová, 2006) bylo blíže zmapovat faktory, které působí na sebehodnocení dyslektika v oblasti čtení a porovnat to s názory rodičů na čtení jejich dítěte.

Dotazovanou skupinu tvořilo dohromady 240 dyslektických žáků ve věkovém rozmezí od 10 do 14 let a 184 jejich rodičů. Do výzkumné skupiny patřily jak děti integrované do běžné třídy ZŠ, tak i děti ze specializovaných tříd a škol. Ve výzkumném vzorku byla také zahrnuta kontrolní skupina, skládající se z 205 školáků

rovněž ve věku od 10 do 14 let a z 86 rodičů těchto žáků (Vágnerová & Krejčová, 2006).

Pro tento výzkum byly vytvořeny 2 verze dotazníků, a to jak pro rodiče, tak i pro děti. Dotazník obsahuje 25 otázek, které prozkoumávají 4 faktory ovlivňující sebehodnocení čtenářských dovedností dítěte se SPU (Vágnerová & Krejčová, 2006).

1. Prvním faktorem je komplexní hodnocení úrovně čtení, obsahující vlastní pohled na kvalitu svých čtenářských dovedností a na potíže, které s tím souvisejí. Tento faktor dále zahrnuje názory ostatních na čtení dyslektického žáka a srovnání jeho úrovně čtení s vrstevníky.
2. Druhý faktor se zaměřuje na motivaci žáka ke čtení. Zdali dítě čte rádo a jak často.
3. Třetí faktor zahrnuje zvládání zátěže, kterou s sebou přináší čtení. Tady se ukáže, jestli žák má ze čtení strach a na kolik mu čtení přijde náročné.
4. Čtvrtý faktor se vyznačuje mírou zlepšení ve čtení a to v různých oblastech jako např. v porozumění textu, v rychlosti čtení anebo v počtu provedených chyb.

Výsledky výzkumu ukázaly, že v celkovém sebehodnocení čtenářských dovedností se dyslektici ohodnotili velmi nízko. Tyto děti se vykazovaly nízkou motivací ke čtení, která mohla vycházet z přesycení nebo z vyčerpání z této činnosti během nápravných cvičení anebo také z nízké úrovně čtení, která dítěti neposkytuje prožitek, ale spíše znechucení z nepříjemných výkonových či sociálních zážitků. Podobně nízké hodnoty vyšly i u pocitu zvládání zátěže čtení, ale místo toho byly zaznamenány vyšší hodnoty v oblasti zdokonalování se ve čtení, kdy žáci měli pocit, že jejich píle a snaha vede k lepšímu výkonu (Vágnerová & Krejčová, 2006).

Rozdíly v sebehodnocení čtenářských dovedností se objevily u dyslektiků v různých věkových kategoriích. V průměru se starší děti se SPU hodnotily pozitivněji než mladší, což odpovídá tomu, že na konci školní docházky se dyslektici se svými problémy smířili nebo prostřednictvím nácviku se jejich čtení o něco zlepšilo a tím se i navýšil pocit zvládání zátěže čtení. Motivace ke čtení se u žáků s dyslexií výrazně nemění (Vágnerová & Krejčová, 2006).

Při porovnání výsledků dyslektiků a běžných žáků na sebehodnocení čtenářských dovedností, narazíme na výrazné rozdíly. Jelikož je mezi těmito dvěma skupinami žáků mnoho významných rozdílů, zaměříme se raději na ty méně znatelné (Vágnerová & Krejčová, 2006):

- Míra zlepšení ve čtení u žáků staršího školního věku. U starších žáků se SPU či nikoliv, už nedochází k výraznému zlepšování ve čtenářských dovednostech, ale úroveň čtení se již stabilizuje.
- Motivace ke čtení u chlapců v mladším školním věku. O čtení ve volném čase neměli zájem ani chlapci ze skupiny dyslektiků a ani chlapci z kontrolní skupiny.

„Hodnocení vlastních čtenářských dovedností dyslektiků souvisí s pocitem zvládnutí zátěže této činnosti, dosaženým zlepšením ve čtení i s motivací“ (Vágnerová & Krejčová, 2006, 23).

Z výzkumu vyplývá, že sebehodnocení čtenářských dovedností u dyslektika závisí na jeho postoji ke čtení se známkou z českého jazyka, jelikož známka z českého jazyka ovlivňuje názor na zlepšení jeho dovedností číst. U dyslektických žáků v mladším školním věku ještě na známce z českého jazyka tolik nezáleží, protože tady dochází spíše ke slovnímu hodnocení, kdy není zdůrazňovaný pouze výkon žáka, ale i snaha, míra zlepšení a další aspekty. Ve starším školním věku známka z českého jazyka již ovlivňuje sebehodnocení čtení žáka, jeho motivaci ke čtení, pocit zlepšení ve čtení a zvládnutí zátěže čtení. U mladších a starších žáků bez specifické poruchy učení známka z českého jazyka nesouvisí s vyšší motivací ke čtení a se subjektivním pocitem zlepšení, protože k tomu většinou u nich ani nedochází (Vágnerová & Krejčová, 2006).

Výsledky na sebehodnocení čtení u dyslektiků ze specializovaných škol a tříd v porovnání s dyslektiky z běžných škol potvrdily skutečnost, že žáci integrovaní do běžné třídy se hodnotí hůře než ti, co byli přeřazeni do specializovaných tříd. Mladší žáci ze specializovaných tříd často uváděli i vyšší stupeň zlepšení ve čtení než žáci běžných tříd a škol, přitom u starších žáků tento rozdíl nebyl až tak výrazný. Co se

týče známek z českého jazyka, nebyl tady vysledován významný rozdíl mezi oběma skupinami těchto žáků (Vágnerová & Krejčová, 2006).

Dle výzkumu, čtenářské dovednosti a postoj ke čtení hodnotí rodiče dyslektických žáků stejně jako jejich děti, pouze je vidět patrný rozdíl mezi hodnocením rodičů běžných dětí a dětí s dyslexií, které hodnotí rodiče zpravidla hůře než ty zdravé. (Vágnerová & Krejčová, 2006).

3.2. Rodinné prostředí dyslektického dítěte

3.2.1. Postoj rodiče k dyslektickému dítěti

Nástup dítěte do školy je jednou z nejdůležitějších etap v životě dítěte a rodiče, protože se změní způsob fungování rodinného života, postoje rodičů k dítěti, rodinné vztahy apod. Se vstupem dítěte do školy si každý rodič přeje a očekává, že jejich dítě bude úspěšné a chytré, ale nepřipouštějí si možnost, že by tomu mohlo být právě naopak a dítě by ve škole neprosplávalo. Úspěch dítěte je pro rodiče významnou hodnotou, která je utvrzuje v tom, že dítě z nich převzalo to nejlepší. Pokud se ale nenaplní rodičovská očekávání a dítě ve výuce nebude stačit ostatním žákům, rodiče zažijí zklamání a budou se pokoušet jejich neúspěch napravit nadměrnou přípravou do školy (Matějček et al., 2006).

Rodiče dyslektického dítěte jsou často přetíženi z pravidelné přípravy a nápravných cvičení, které nemají dostatečně uspokojující výsledek. Cítí se bezmocně a bezradně, že dítěti nejsou schopni pomoci a viní učitele a odborníky za to, že jim neposkytli pomoc a podporu, jakou očekávali (Matějček et al., 2006). Neustále neúspěchy dítěte jsou pro rodinu velkou zátěží, která vede k narušení vztahů mezi jejími členy (Strnadová, 2005).

Častým problémem v rodinách s dítětem s dyslexií je sourozenecká rivalita. Úspěšnější sourozenec bývá rodiči neustále vyzdvihován a preferován, což u dítěte se SPU vyvolává pocity méněcennosti. Podobně ale může žárlit i úspěšnější

sourozenec, kterému je věnováno méně pozornosti než dítěti se specifickou poruchou učení (Vašutová, 2008).

Studie zaměřené na rodiny s dětmi s poruchami učení poukazují na shodu v následujících rysech (Strnadová, 2005):

- Zvýšená míra stresu a zátěže.
- Častější pocity viny a úzkosti.
- Nižší životní spokojenost.
- Přehnané ochraňování vlastních dětí.
- Obavy z budoucnosti.
- Problémy s přijetím specifické poruchy učení u dítěte.
- Velký důraz na strukturu a kontrolu rodinného systému.
- Časté rodinné konflikty a nedostatečná vzájemná podpora mezi rodinnými příslušníky.

Na zátěž, kterou s sebou dyslexie přináší, reagují rodiče ve třech fázích (Matějček et al., 2006):

1. Na začátku školní docházky se u školáka objeví nápadné obtíže ve zvládnání školních požadavků. Rodiče sice tuší, že s dítětem není něco v pořádku, ale neznají příčinu a podstatu problému. V této době nastupují první pocity frustrace, zklamání a nejistoty.
2. Vysvětlení problému a redukce pocitu nejistoty přináší rodičům až konečná diagnóza specifické poruchy učení. Rodiče najednou přestávají hledat příčiny v nesmyslných konstrukcích, ale snaží se tento problém přijmout s častými pocity nespravedlnosti, vztekem, smutkem a s obavami z budoucnosti jejich dítěte.
3. Začátek reedukace žáka a snaha o vytvoření ideálních podmínek pro zvládnání školního učiva. Jedná se o nápravná cvičení a systematickou přípravu do

školy nebo přeřazení dítěte do speciální třídy pro žáky s poruchami učení. Rodiče musí být hodně trpěliví a vědomí si toho, že k výsledku nedochází příliš brzo.

Pro dítě se specifickou poruchou učení je velmi důležitý přístup a výchova jeho rodičů. Příliš velká péče a podpora ze strany rodičů nepůsobí na dítě pozitivním způsobem, jelikož později není schopno čelit a překonávat překážky, které mu život přinese. Přitom chyby se rodiče dopustí i tehdy, když ponechají dítě odkázané samo na sebe a nenaučí ho spolupráce. Nejčastěji se o školsky znevýhodněné dítě postará matka. Ta ve většině případů ví, co dítě potřebuje a jaký k němu zaujmout postoj (Bartoňová, 2004).

3.2.1.1. Nejčastější obavy rodiče dítěte se SPU dle výzkumu

Výzkum se zaměřuje na úroveň a příčinu úzkosti u matek dětí se specifickou poruchou učení v době, kdy jim byla tato porucha diagnostikována (Karande et al., 2009).

Tato studie byla prováděna ve městě Mumbai od září roku 2006 do května roku 2007. Výzkumný vzorek tvořilo 100 matek, u jejichž dětí byla diagnostikována specifická porucha učení. Pro měření hladiny úzkosti u respondentů byla použita Hamiltonova škála úzkostnosti a proveden rozhovor. Rozhovor byl zaměřen na nejčastější obavy rodiče dyslektického dítěte (Karande et al., 2009).

Z výsledků výzkumu nebyly zjištěny podstatné rozdíly v míře úzkosti u matek chlapců a matek dívek se SPU. Rovněž nebyly prokázány rozdíly na úrovni úzkosti u matek, pocházejících z různých typů rodin a socioekonomických vrstev, s různou úrovní vzdělání, typem náboženství nebo zdravotním stavem (Karande et al., 2009).

Nejčastější obavy, které matky dětí se SPU uváděly, se týkaly nezlepšujících se školních výkonů navzdory pilné práci dítěte, dále jeho budoucnosti a životní kariéry. Polovina matek prohlásilo, že se obávají nežádoucího chování dítěte, hyperaktivity a poruchy pozornosti. Méně než polovina matek dětí se SPU má obavy z narušených rodinných vztahů a z problematických vztahů dítěte s učiteli (Karande et al., 2009).

3.3. Školní prostředí dyslektického žáka

3.3.1. Postoj spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi

Jednou z nejdůležitějších potřeb každého školáka je potřeba kontaktu s jeho vrstevníky. Žáci potřebují být vrstevnickou skupinou přijímáni a zaujmout v ní co nejlepší pozici. Úroveň začlenění do třídní skupiny se odvíjí od školních výsledků žáka a od jeho chování, které ne vždy odpovídá požadavkům spolužáků. Žáci se SPU se často snaží zařadit do kolektivu nevhodným způsobem. Upozorňují na sebe různým šaškováním, předváděním se, lhaním a vnucováním se druhým, které i tak nevede ke zvýšení jejich sociálního statusu. Na neustálý nezájem ostatních, dyslektik později zareaguje buďto agresivním chováním a zlomyslností anebo uzavřením se do sebe (Vašutová, 2008).

Vývojová úroveň kognitivních schopností a získané zkušenosti dítěte se vztahují k jeho hodnocení vrstevníků. Žáci v mladším školním věku hodnotí své vrstevníky na základě konkrétních zkušeností, které byly pro ně určitým způsobem významné. V tomto věku často dochází k zobecňování jejich dílčích poznatků a zkušeností a proto, když se setkají s žákem, který má problémy ve čtení a projevuje se agresivním chováním, jsou schopni generalizovat jeho negativní chování na všechny děti s dyslexií a přesvědčit i ostatní o jeho úsudku. Žáci v mladším školním věku totiž mají tendenci slučovat projevy specifické poruchy učení s jinými osobnostními charakteristikami, i když spolu nesouvisejí. S rozvojem poznávacích procesů se u dítěte rozvine i metakognice. Ta zahrnuje znalosti a zkušenosti s kognitivními funkcemi a souvisí s vývojem hodnocení a sebehodnocení školáka. Žáci si postupně uvědomují, že existují rozdíly ve školních schopnostech jednotlivých spolužáků, ale nedokážou popsat, proč. Nejjednodušší je pro ně převzít názor dospělého (Matějček et al., 2006).

Ve středním školním věku dochází k odpoutání se od názoru dospělých a rozvíjí se konkrétně logické uvažování, které mění způsob hodnocení dítěte. Hodnocení žáka je ovlivněno skupinou vrstevníků, jejichž názory jsou zatím ještě málo diferencované (Matějček et al., 2006).

V době dospívání, resp. staršího školního věku, je hodnocení diferencovanější než v předchozích letech. Žáci v tomto období jsou schopni posuzovat svoje spolužáky z více hledisek a neodsuzují je na základě jedné negativní zkušenosti (Matějček et al., 2006).

Sociální hodnocení se ve třídě obvykle vyvíjí spontánně. Žáci si tuto dovednost osvojují buďto prostřednictvím nápodoby a podmiňováním nebo přejímají názory od svých rodičů a učitelů, kteří však mají jiná kritéria hodnocení školáků než jejich vrstevníci. Dospělí především kladou důraz na plnění školních požadavků a bezproblémové chování žáka, zatímco děti posuzují svého kolegu z lavice na základě toho, zda jsou dobrými kamarády a je s nimi legrace. Jestliže učitelé budou žáka se specifickými poruchami učení v mladším školním věku neustále kritizovat, odrazí se to později na postoji vrstevníků vůči dyslektikovi (Matějček et al., 2006).

Postavení žáka ve skupině vrstevníků záleží na osobnostních vlastnostech a schopnostech, které mimo jiné souvisejí s tím, do jaké míry budou tito žáci v kolektivu oblíbení či vlivní. Vlivné a oblíbené děti se vyznačují dominancí, pozitivním emočním laděním, vyrovnaností nebo sebejistotou. K odmítaným osobnostním vlastnostem se řadí uzavřenost, negativní emoční ladění, zakřiknutost, protivnost a další. Neúspěšní žáci a děti se specifickými poruchami učení jsou právě ti, kteří se projevují tímto ne příliš vhodným způsobem. Za příčinu sociálního nepřijetí se tedy častěji přisuzují osobnostní vlastnosti a chování dítěte než výrazné studijní nedostatky. Ve středním školním věku se ve skupině vrstevníků začíná především upřednostňovat stejnost jejich kompetencí a chování. Žáci, kteří se nápadným způsobem od většiny odlišují, můžou být skupinou odmítáni (Matějček et al., 2006).

Za příčinu narušených sociálních vztahů u dětí se SPU s jejich vrstevníky Ryan (1997) považuje:

- Fyzickou a sociální nezralost v porovnání se spolužáky.
- Sociální nezralost, která se odráží v neadekvátním chování v určitých sociálních situacích.

- Potíže s dekodováním sociálních kódů, což znamená, že obtížně vnímají neverbální chování druhých lidí a špatně odhadují osobní vzdálenost v interpersonálních vztazích.
- Problém v komunikaci. Dítě se často v mluvené řeči zaráží a s delším časovým odstupem odpovídá na otázky.

Z výsledků českých a zahraničních studií zaměřených na hodnocení sociální pozice dítěte ve třídě vyplývá, že (Matějček et al., 2006, 209): *„dětí se specifickými poruchami učení, které bývají školsky méně úspěšné, nemívají ve třídě dobré postavení, nebývají oblíbené, jsou častěji hodnoceny jako sociálně méně přizpůsobivé, bývají opomíjené a izolované, častěji se dostávají na okraj skupiny, mívají méně kamarádů, i když obvykle alespoň jednoho mají, ale jejich kamarády jsou častěji děti podobně postižené nebo mladší.“*

3.3.1.1. Výzkum na názory spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi

Cílem výzkumu Vágnerové (2006) bylo prozkoumat názory dětí a dospívajících na problematiku dyslexie, na sociální postavení dyslektika ve třídě a zjistit, jaké zkušenosti mají s postojem učitelů a rodičů k dyslektickému spolužákovi.

Výzkumnou skupinu tvořilo dohromady 547 žáků vybraných z 5. a 8. tříd ZŠ a 2. a 3. ročníků gymnázia v Praze a Žatci. Žáci obdrželi dotazník s několika otázkami, které byly zařazeny do těchto čtyř částí (Vágnerová, 2006):

1. Uvědomění si, co je to dyslexie a jaké jsou její projevy.
2. Vymezení typických vlastností dyslektického žáka.
3. Školní prospěch a sociální postavení dyslektika ve třídním kolektivu.
4. Zkušenosti žáků s postojem rodičů a učitelů k dyslektickému spolužákovi

Výsledky první části dotazníku: Uvědomění si obsahu pojmu dyslexie a jejich projevů

Respondenti v první části dotazníku měli odpovědět na otázku, zda ví, co je to dyslexie. Velká většina probandů zaznamenala, že ví, o co se jedná, z toho 13,9%

odpovědělo, že dyslexie je nemoc, porucha inteligence nebo něco bezvýznamného a dalších 67,9% žáků uvedlo, že neví přesně, co to znamená, ale určili správně, že se jedná o poruchu učení. S přibývajícím počtem dyslektických dětí na ZŠ, lze usoudit, že žáci o problému dyslexie jsou v určitém měřítku obeznámeni (Vágnerová, 2006).

U následující otázky uvedené v dotazníku měli žáci zaznamenat, které pohlaví nejčastěji postihuje dyslexie. Žáci základních škol zpravidla uváděli, že chlapci trpí poruchou učení stejně často jako děvčata. Studenti gymnázii většinou uvedli správně, že dyslexie postihuje častěji mužské pohlaví (Vágnerová, 2006).

Výsledky druhé části dotazníku: Typické znaky dyslektického žáka z pohledu vrstevníků

Ve druhé části dotazníku se měli školáci vyjádřit k tomu, které charakteristiky dyslektiků považují za typické. Odpovědi školáků se lišily podle věku (Vágnerová, 2006, 316):

- Žáci pátých tříd dyslektického vrstevníka definovali takto: „*Dyslektikovi nejde učení, neumí dobře číst a psát, ale nejde mu jen něco, a je to proto, že je moc pomalý a čtení ho nebaví.*“
- Žáci osmých tříd označili dyslektika jako spolužáka, který: „*neumí dobře číst a psát, nejde mu učení, ale jenom něco, kromě čtení mu nejde ani psaní a důvodem může být fakt, že je moc pomalý a čtení ho nebaví.*“
- Podle studentů druhých a třetích ročníků gymnázia: „*neumí dyslektik dobře číst a psát, nejde mu učení, ale jenom něco, je moc pomalý a čtení ho nebaví.*“

Odpovědi respondentů z jednotlivých tříd se od sebe výrazně nelišily. Akorát v 8. třídě ZŠ se názory na vlastnosti dyslektického spolužáka více diferencují a jsou přesnější než u žáků 5. tříd. Mezi žáky 8. tříd a žáky z gymnázia jsou odpovědi více méně totožné, z čehož vyplývá, že studenti gymnázia se ojediněle setkávají ve škole s případy dyslexie a vycházejí spíše z minulých zkušeností na ZŠ. V době staršího školního věku dochází u žáků ke stabilizaci pohledu na problematiku dyslexie (Vágnerová, 2006).

Odlišné odpovědi byly zaznamenány u dívek a chlapců ZŠ, kdy chlapci častěji uváděli u dyslektických vrstevníků obtíže v soustředění. Tyto rozdíly v názorech vycházejí z předpokladu, že chlapci všeobecně častěji trpí sníženou pozorností než dívky a promítají vlastní zkušenost do typických vlastností dyslektických spolužáků (Vágnerová, 2006).

Výsledky třetí části dotazníku: Pohled spolužáků na školní prospěch dyslektického žáka a jeho sociální postavení

Třetí část dotazníku se zaměřuje na to, jak žáci či studenti vnímají školní prospěch dyslektika a zda ho přijímají do skupiny či nikoliv.

Dle výzkumu Vágnerové (2006), pohled spolužáků na školní prospěch dyslektického vrstevníka ve většině případů převažuje jako průměrný nebo podprůměrný. Odlišný názor však zaujímají žáci 1. stupně ZŠ a to z důvodu, že učivo ještě není natolik náročné, aby děti s lehčí poruchou učení nemohli získat velmi dobrý prospěch.

Výsledky, na sociální začlenění dyslektika mezi ostatní vrstevníky, ukázaly, že velká většina dětí a dospívajících ohodnotila svého dyslektického spolužáka jako dobrého a sympatického kamaráda, který se od ostatních výrazně neodlišuje. Rozdílné postoje k dyslektikovi se ale objevily mezi chlapci a děvčaty z různých věkových kategorií. Děvčata obvykle hodnotily žáka se SPU pozitivně a vyjadřovaly jim určitou míru podpory, zatímco chlapci o dyslektikovi tvrdili, že je protivný, divný a často se vytahuje, což může mít za následek to, že se u nich častěji vyskytuje dyslexie než u děvčat (Vágnerová, 2006).

Výsledky čtvrté části dotazníku: Zkušenosti žáků s postojem rodičů a učitelů k dyslektickému vrstevníkovi

V poslední části dotazníku byli probandi dotazováni na zkušenosti s chováním rodičů a učitelů k dyslektickému spolužákovi. Nejčastější odpovědi na zkušenosti s chováním učitelů k dyslektikovi (Vágnerová, 2006):

- Názor žáků 5. třídy byl takový, že dyslektik má různé výhody, nemusí dělat všechno, co žákům učitel nařídí, ale jen něco, chovají se k němu dobře, stejně jako k ostatním nebo mu nadržují a už se smířili s tím, že mu učení nejde.
- Žáci 8. třídy odpověděli, že učitelé se ke znevýhodněnému žákovi chovají stejně tak, jako k ostatním a ačkoliv má dyslektik různé výhody a nemusí dělat všechno, co dělají ostatní, vyčítají mu, že se neučí a smířili se s tím, že mu učení nejde.
- Podle studentů gymnázia dyslektik má nějaké výhody, ale učitelé se k nim chovají stejně jako k ostatním studentům a s tím, že mu učení nejde, se již smířili, i když mu občas vyčítají, že se neučí.

Z odpovědí respondentů můžeme usoudit, že s věkem ubývá přesvědčení žáků o tom, že učitelé dyslektickému spolužákovi nadržují a poskytují mu mnoho výhod. V průběhu dospívání si studenti postupně uvědomují, že se v tomto případě nejedná o nespravedlivé zvýhodňování, ale o pomoc a podporu někoho, kdo je handicapovaný (Vágnerová, 2006).

Podle dětí a dospívajících je chování rodičů k dyslektickému vrstevníkovi standardní a bez větších nápadností, akorát mírné rozdíly se objevily u dívek navštěvujících ZŠ, které uvedly, že rodiče dítěte s dyslexií občas litují (Vágnerová, 2006).

3.3.2. Postoj učitele k žákovi s dyslexií

Učitel hraje v životě dítěte významnou roli. Na začátku školní docházky je žák hodně vázán na svého učitele, který má na něj podstatnější vliv než spolužáci a rodiče. Názory, příkazy a požadavky od učitele přijímá a plní svědomitě a snaží se dosáhnout, co nejlepšího výsledku, za který by byl adekvátně odměněn. Pochvala od autority má pro něj větší význam než pouhý dosažený výsledek. Hodnocení učitele je pro žáka nová a významná zkušenost, ale ne vždy pozitivní, zvláště pro dítě se specifickou poruchou učení. Tato situace je pro ně stresující a je důležité, jak se k tomu postaví učitel a jak jeho stanovisko přijme učeň. Učitel by měl v takové situaci poskytnout dítěti pomoc a podporu (Matějček et al., 2006).

Ve středním školním věku se vztah ke škole stabilizuje a dítě už přestává být příliš vázané na učitele. Autorita pedagoga sice stále přetrvává, ale jeho sdělení už nenabývá takového významu, jak tomu bylo v mladším školním věku. Do popředí hodnot se tentokrát dostává potřeba spravedlivého chování a hodnocení učitele, které přetrvává až do staršího školního věku (Matějček et al., 2006).

Pozice dítěte ve třídě, jeho sebehodnocení a motivace k práci ve velké míře závisí na přístupu učitele k žákovi a na tom, jak žáka prezentuje třídě. Jestliže učitel nutí dyslektického žáka číst nahlas před celou třídou a jeho podprůměrné čtení negativně komentuje, může to zanechat v dítěti následky nízkého sebehodnocení a sociálního odmítnutí. Pokud však učitel nebude vystavovat dítě nepříjemným situacím a nebude ho za čtenářské nebo jiné studijní nedostatky pořád kritizovat, ale spíše povzbuzovat, odrazí se to na pak na jeho zvýšené motivaci, sebedůvěře a v bezproblémových sociálních vztazích. Tyto situace nastávají především v mladším školním věku, kdy žáci přijímají veškeré názory od autorit a nerozlišují, které jsou správné a které nikoli (Matějček et al., 2006).

Vhodný pedagogický přístup se odvíjí od znalosti problematiky SPU, která pomáhá pedagogovi pochopit danou situaci a vytvořit si tak objektivní obraz o rozvoji jeho čtenářských a dalších dovednostech. Informovaný pedagog nepovažuje specifickou poruchu učení za projev lenosti, nedostatku motivace nebo jako důsledek snížené inteligence, ale jako handicap v oblasti učení, kdy je potřeba k tomuto žákovi zaujmout individuální přístup a jisté pochopení. Nevhodnou variantou pedagogického přístupu je přehlížení a bagatelizace žáka se SPU nebo nadměrné ochraňování a zvýhodňování učně, které neposiluje jeho motivaci a rozvoj nezbytných dovedností. V tomto případě by si měl učitel uvědomit, že žák musí vynaložit určitou míru úsilí, aby u něho mohlo nastat patrné zlepšení, ale nemělo by dojít k přetížení dítěte (Matějček et al., 2006).

Častým problémem učitelů je klasifikace žáků se SPU. Pedagogové vědí, že žáci s poruchou učení si obtížněji osvojují školní učivo a pokud chtějí dosáhnout potřebného výsledku, musí vynaložit většího úsilí než jejich spolužáci. Učitel proto u hodnocení znevýhodněného žáka rovněž posuzuje jeho snahu a píli. Pokud ale žáci

pociťují nespravedlnost ze strany učitele, je na místě jim problém dyslexie důkladně vysvětlit (Matějček et al., 2006).

3.3.2.1. Výzkum informovanosti učitelů ohledně problematiky dyslexie

Tato studie se zaměřuje na prozkoumání úrovně znalosti a informovanosti učitelů základních škol v Kuvajtu ohledně problematiky dyslexie (Aladwani & Al Shaye).

Výzkumný soubor tvořilo 75 učitelů, kteří byli rozděleni do 4 kategorií na základě pohlaví, úrovně vzdělání, státní příslušnosti a pedagogické praxe (Aladwani & Al Shaye).

Výsledky výzkumu ukázaly, že většina učitelů v Kuvajtu má velmi nízkou úroveň znalostí o problematice dyslexie a dovedností jejího časného rozpoznání mezi žáky. Většina respondentů uvedlo, že přečetlo maximálně jednu knížku o dyslexii a zúčastnilo se maximálně dvou seminářů, týkajících se této problematiky. Co se týče pohlaví, v míře informovanosti o problémech dyslexie, nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl. Rozdíly ve znalostech učitelů ohledně dyslexie byly spatřeny u učitelů s různou státní příslušností, s různou úrovní vzdělání a s rozdílnou učitelskou praxí. Učitelé ze středomoří se vykazovali vyššími znalostmi v problematice dyslexie od ostatních učitelů s různou státní příslušností. Lepších znalostí ohledně dyslexie dosahovali učitelé s vyšším vzděláním a s delší pedagogickou praxí (Aladwani & Al Shaye).

Praktická část

4. Cíl práce a hypotézy

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaké postavení zaujímají integrování žáci se specifickou poruchou učení ve třídním kolektivu v období staršího školního věku z hlediska obliby a vlivu a porovnat jejich pozici ve třídě s pozicí žáků kontrolní skupiny.

Před provedením výzkumného šetření byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza H1: Žáci se specifickými poruchami učení se budou statisticky významně lišit v míře obliby od žáků bez specifických poruch učení.

Hypotéza H2: U žáků výzkumné a kontrolní skupiny bude v míře vlivu statisticky výrazný rozdíl.

Hypotéza H3: Žáci se SPU a žáci kontrolní skupiny se nebudou v indexech náklonnosti statisticky výrazně odlišovat.

5. Popis výzkumného souboru a sběru dat

5.1. Charakteristika výzkumného a kontrolního souboru

Tento výzkum byl proveden u školáků navštěvujících druhý stupeň základní školy v městech a obcích Jablunkov, Bystřice, Vendryně, Třinec a České Budějovice. Celkem bylo dotazováno 185 žáků z 11 různých tříd, z toho dotazník vyplnilo 16 žáků se specifickou poruchou učení, přičemž ohodnoceno ostatními respondenty prostřednictvím testové metody SORAD, bylo dohromady 19 integrovaných žáků ve věku od 11 do 15 let, kteří byli posléze zařazeni do výzkumné skupiny. V jednotlivých třídách byl různý počet žáků se SPU. Většinou byli integrováni 1 až 2 žáci se SPU, pouze ve dvou případech byli ve třídě 3 žáci se specifickou poruchou učení. Žáci z kontrolní skupiny byli vybráni na základě náhodného výběru (každý třetí žák) ze stejných tříd a se stejným počtem žáků ve třídách tak, aby to co nejvíce odpovídalo složení žáků výzkumného souboru. Kontrolní skupina tedy čítala rovněž 19 žáků.

Z důvodů několika nepotvrzených informovaných souhlasů od rodičů o testování jejich dětí a absence některých žáků ve škole vedlo k tomu, že ne všichni žáci z jednotlivých tříd se podíleli na vyplňování dotazníků. Tabulka č. 1 ukazuje, jaká byla procentuální účast žáků na výzkumném šetření v konkrétních třídách.

město/obec	třída	celkový počet žáků ve třídě	počet testovaných žáků ve třídě	počet žáků se SPU ve třídě	účast žáků v %
Jablunkov	6	18	11	1	61,11%
Třinec	6	14	14	3	100%
České Budějovice	7A	27	24	2	88,88%
České Budějovice	7B	27	20	3	74,07%
Třinec	7	21	15	2	71,42%
Jablunkov	7	15	12	2	80%
Bystřice	7	25	20	1	80%
Bystřice	8	25	22	1	88%
Vendryně	8	8	7	1	87,50%
Třinec	8	24	24	2	100%
Třinec	9	16	16	1	100%

Tabulka č. 1: Účast žáků při výzkumném šetření v jednotlivých třídách

5.2. Popis sběru dat

Průzkum proběhl v období od prosince až do ledna na přelomu roku 2013/2014. Před provedením výzkumného šetření, autorka bakalářské práce nejdříve musela poprosit základní školu o umožnění zadat sociometrický dotazník SORAD ve třídách s integrovanými žáky se SPU a po schválení, požádala školu ještě o zprostředkování informovaných souhlasů rodičům dotazovaných dětí. Pokud byla návratnost informovaných souhlasů relativně vysoká, autorka provedla schválený výzkum.

Testovou metodou autorka výzkumu zadávala osobně. Samotné testování probíhalo cca 30 min, kdy se na úvod autorka výzkumu představila a vysvětlila žákům proč a za jakým účelem přichází (zmapovat sociální vztahy ve třídě) a co od nich potřebuje. Zdůraznila rovněž skutečnost, že ačkoliv dotazníky nejsou anonymní, jména žáků nikde zveřejňovat nebude.

Po úvodním seznámení autorka výzkumu rozdala žákům záznamové archy a požádala je o podpis. Posléze jim nadiktovala jména všech spolužáků z třídní knihy, které vypsali do záznamového archu. Jakmile vyplnili jmenný seznam, měli účastníci výzkumu ohodnotit své spolužáky z pohledu vlivu a sympatie na pěti bodové škále,

kterou jim testující osoba vypsala na tabuli. Po vyplnění všeho potřebného, autorka posbírala žákům záznamové archy a poděkovala za spolupráci.

6. Použité metody

6.1. Sociometrický ratingový dotazník

Jako testovou metodu, k získání důležitých informací o pozici jedince ve třídě, zvolila autorka výzkumu sociometrický dotazník SORAD, jejímž autorem je psycholog V. Hrabal (1979). Tato sociometrická metoda se zaměřuje na celkovou atmosféru ve školní třídě, ale rovněž poskytuje cenné informace o osobnostních charakteristikách jedince. Tato výzkumná metoda slouží k vyšetření dětí se školními a adaptačními problémy nebo při podezření šikany a zadává se skupinově žákům ve věku od 11 do 19 let. (Vágnerová & Klégrová, 2008).

V průběhu vyšetření, má každý žák vrstevnické skupiny za úkol ohodnotit všechny členy třídy do záznamového archu na škále od 1 do 5 (přičemž 1 je nejvyšší hodnota) podle stupně obliby a vlivu a na závěr napsat důvod, proč jim je určitý spolužák sympatický či nikoliv (Vágnerová & Klégrová, 2008). Autorka bakalářské práce však sociometrický dotazník SORAD poupravila tak, aby byl pro žáky přehlednější a poslední část, odůvodňující sympatie ke spolužákům, zcela vynechala.

Výsledky, získané z předchozího hodnocení, poskytují výzkumníkovi důležité informace o individuálních indexech vlivu a obliby jednotlivých žáků, které jsou vyjádřeny aritmetickým průměrem obdržených známek od spolužáků ohodnoceného jedince. Index náklonnosti zjistíme ze známek sympatie žáka, který ohodnotil ostatní členy třídy (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Index vlivu vyjadřuje sociální zdatnost žáka a vliv na dění ve třídě nebo na vztahy mezi jednotlivými žáky či menší skupiny. Vlivní žáci jsou především dominantní extroverti s dobrou sociální percepcí a s dobrým sebehodnocením (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Index obliby se vyznačuje úrovní sociability dítěte nebo dospívajícího a schopnosti naplňovat očekávání druhých. Stupeň obliby ukazuje míru přijetí jedince mezi jeho vrstevníky. Oblíbení žáci se charakterizují pozitivním emočním laděním,

jsou schopni empatie, umí naslouchat a nabídnout druhým pomoc a podporu. Tito žáci se ve třídě cítí velmi dobře a mají spoustu přátel (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Index náklonnosti je součet všech známek oblíbenosti, které konkrétní žák dal ostatním členům třídy. Tento index, vypovídá o vztazích jedince ke spolužákům, o jeho sociální percepci, emocích a osobnosti, ale také může být jeden z aspektů sebehodnocení. Oblíbení jedinci mají ve skupině převážně průměrnou nebo lehce nadprůměrnou náklonnost. Extrémní hodnoty náklonnosti se objevují u problematických žáků (Vágnerová & Klégrová, 2008).

6.2. Metody statistického zpracování dat

Po získání dat z dotazníku SORAD, autorka vypočítala průměrnou hodnotu ze známek k jednotlivým indexům vlivu, oblíbenosti a náklonnosti. K porovnání průměrů pro index oblíbenosti, vlivu a náklonnosti u žáků se SPU a bez SPU, autorka použila studentský T-test (pro nezávislé vzorky, dle skupin).

Autorka pracovala se dvěma následujícími proměnnými:

- Nezávislé proměnné: Žáci se SPU, Žáci bez SPU
- Závislé proměnné: Index oblíbenosti, vlivu a náklonnosti

Ke statistickému zpracování dat byl použit program Statistica od firmy Statsoft.

7. Popis a interpretace výsledků

Na základě stanovených hypotéz, autorka bakalářské práce, rozdělila výsledky výzkumu do třech podkapitol podle statistické analýzy úrovně sympatie, úrovně vlivu a úrovně náklonnosti u výzkumné a kontrolní skupiny.

7.1. Analýza úrovně sympatie u žáků se SPU a žáků bez SPU

Pro konečné porovnání míry oblíbenosti u žáků se specifickou poruchou učení a žáků bez SPU, bylo zapotřebí nejdříve vypočítat u žáků se specifickými poruchami učení index oblíbenosti, který získáme z obdržení známek vlivu od ostatních spolužáků třídy. Z obdržení známek vlivu, autorka výzkumu, vypočítala průměrnou hodnotu a zaznamenala ji do tabulky č. 2. Takto postupovala u všech znevýhodněných žáků. Kontrolní skupinu tvořili žáci bez SPU ze stejné třídy jako jejich spolužáci se SPU. Žáci kontrolní skupiny byli z jednotlivých tříd vybráni na základě systematického náhodného výběru (vždy každý třetí žák ze třídy). U nich jsem rovněž vypočítala průměrnou hodnotu z obdržení známek vlivu a vypsala je do tabulky.

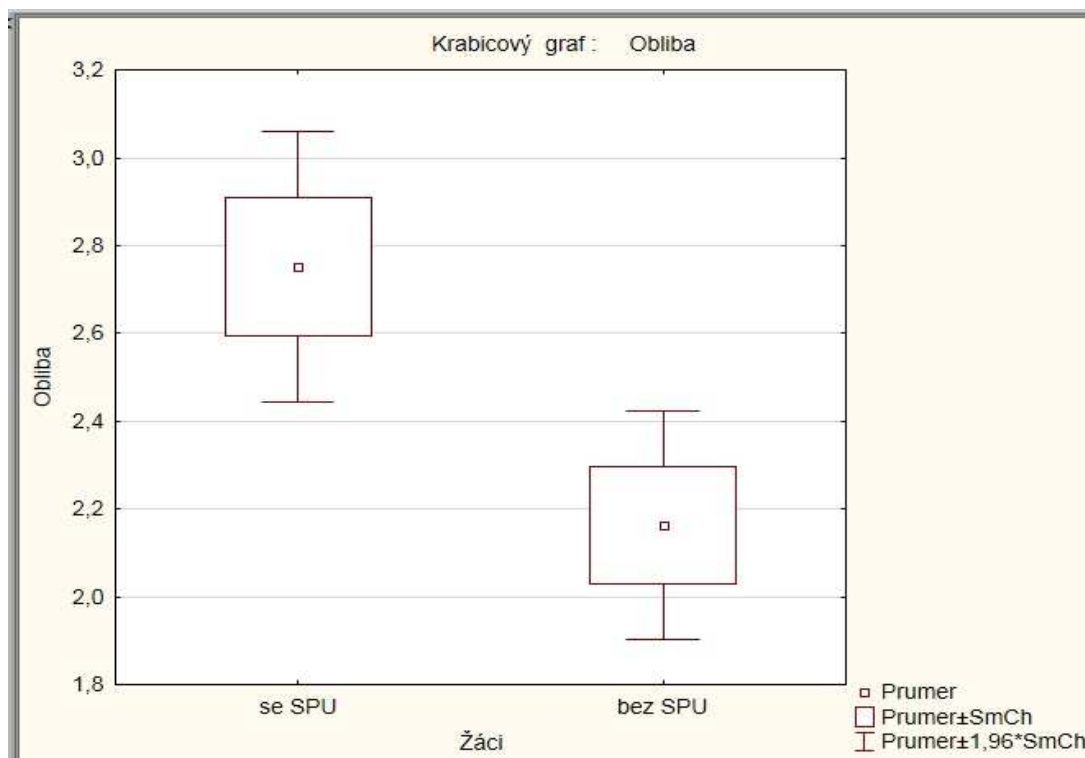
žák	index sympatie u žáka se SPU	index sympatie u žáka bez SPU
1	2,6	1,6
2	2	1,5
3	1,5	1,7
4	2,3	2,2
5	3,1	2,9
6	3,2	2,8
7	3,7	2,1
8	3,2	2,4
9	2,9	2,9
10	1,8	1,7
11	4	1,6
12	3	2,2
13	2,3	2,3
14	3,2	1,9
15	2,5	1,2
16	2,8	2,2
17	2,6	3
18	1,9	3,2
19	3,7	1,7

Tabulka č. 2: Průměrné hodnoty jednotlivých žáků se SPU a bez SPU z hlediska oblíbenosti

Dílčí průměry žáků obou skupin byly následně porovnány pomocí statistické metody T-test (pro nezávislé vzorky, dle skupin). Výsledky ze statistické analýzy jsou znázorněny v tabulce č. 3 a grafu č. 1.

t-testy; grupováno: Žáci (Tabulka2)											
Skup. 1: se SPU											
Skup. 2: bez SPU											
Proměnná	Průměr se SPU	Průměr bez SPU	t	sv	p	Poč. plat se SPU	Poč. plat bez SPU	Sm. odch. se SPU	Sm. odch. bez SPU	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Obliba	2.752632	2.163158	2.861674	36	0.006978	19	19	0.685053	0.580431	1.392987	0.489022

Tabulka č. 3: Porovnání průměrů výzkumné a kontrolní skupiny podle oblíbenosti



Graf č. 1: Porovnání stupně indexu obliby u výzkumné a kontrolní skupiny

V grafu č. 1 je vidět výrazný rozdíl v míře obliby u žáků se SPU a žáků bez SPU. Tabulka č. 3 ukazuje $p = 0,006978$ na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$). Výzkumný soubor dosáhl v míře obliby průměrnou hodnotu 2,75 a kontrolní soubor průměrnou hodnotu 2,16.

7.2. Analýza úrovně vlivu u žáků se SPU a žáků bez SPU

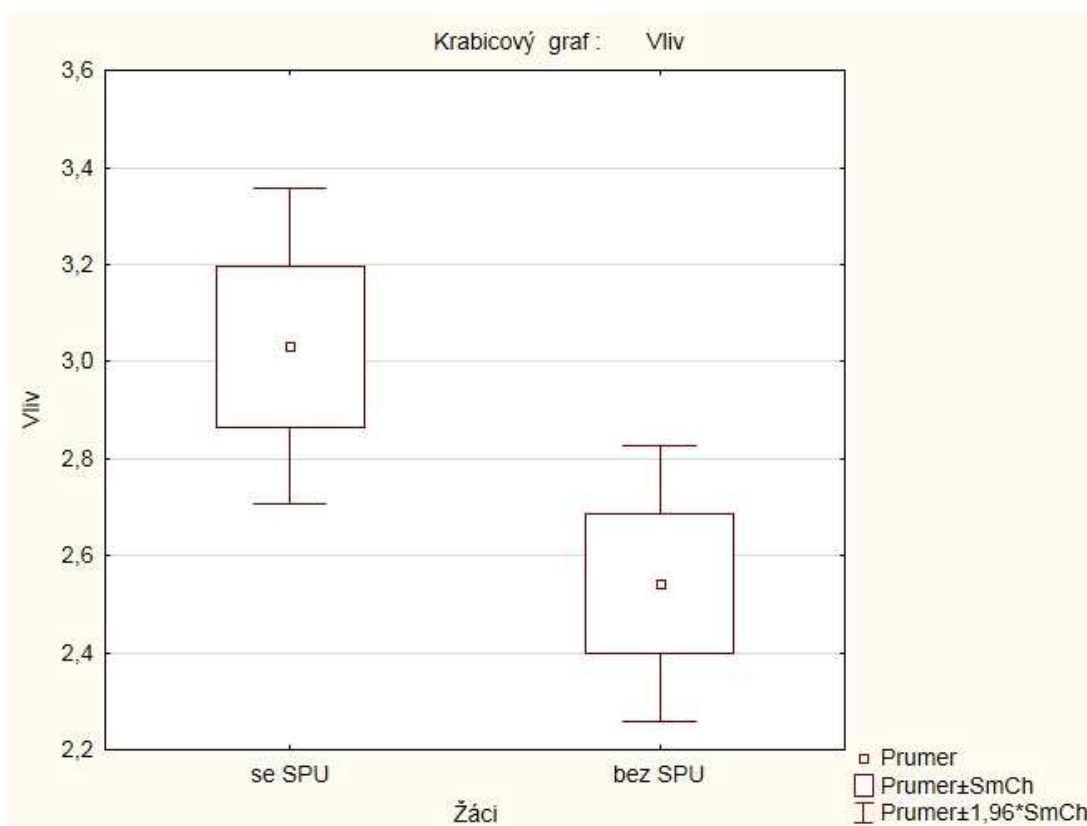
Při porovnávání úrovně vlivu u žáků se SPU a bez SPU, autorka práce postupovala stejně jako u předchozí analýzy úrovně sympatie. Nejdříve vypočítala jednotlivé průměry pro index vlivu z výzkumné a kontrolní skupiny a následně průměry obou skupin porovnala pomocí T-testu (pro nezávislé vzorky, podle skupin).

žák	index vlivu u žáka se SPU	index vlivu u žáka bez SPU
1	3,2	2,3
2	2	2
3	2,2	2,1
4	2,5	3,2
5	3,4	2,7
6	3,3	3
7	3,8	2,6
8	3,6	1,7
9	2,4	2,5
10	2,5	3,2
11	3,3	2,6
12	3,8	2,6
13	3,1	2,6
14	3,5	2,4
15	3	1,1
16	2,6	2,3
17	3,5	3,6
18	1,5	3,7
19	4,4	2,1

Tabulka č. 4: Průměrné hodnoty jednotlivých žáků se SPU a bez SPU z hlediska vlivu

t-testy; grupováno: Žáci (Tabulka2)											
Skup. 1: se SPU											
Skup. 2: bez SPU											
Proměnná	Průměr se SPU	Průměr bez SPU	t	sv	p	Poč.plat. se SPU	Poč.plat. bez SPU	Sm.odch. se SPU	Sm.odch. bez SPU	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Vliv	3,031579	2,542105	2,223902	36	0,032517	19	19	0,721921	0,631854	1,305405	0,577694

Tabulka č. 5: Porovnání průměrů výzkumné a kontrolní skupiny podle vlivu



Graf č. 2: Porovnání míry indexu vlivu u výzkumné a kontrolní skupiny žáků

Výsledky statistické analýzy pro index vlivu v tabulce č. 5 prokázaly znatelný rozdíl v míře vlivu u žáků výzkumné a kontrolní skupiny. Průměrná hodnota u žáků se SPU vyšla na 3,03 a u žáků bez SPU vyšla na 2,54. P hodnota mezi těmito dvěma skupinami je $p = 0,0325$ na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tudíž p hodnota je opět menší než hladina významnosti α .

7.3. Analýza úrovně náklonnosti u žáků se SPU a žáků bez SPU

U statistické analýzy úrovně náklonnosti, výzkumný soubor již neobsahoval 19 respondentů, jako tomu bylo v předchozích statistických rozbořech pro index vlivu a obluby, ale pouhých 16 žáků a to z důvodů, že tři žáci se SPU nevyplnili požadovaný dotazník nebo jednoduše ve škole chyběli. Index náklonnosti se totiž vyhodnocuje z vyjádřených sympatií jedince k ostatním členům třídy a proto je v tomto případě vyplnění dotazníku nezbytné. K těmto 16 žákům výzkumné skupiny byla opět

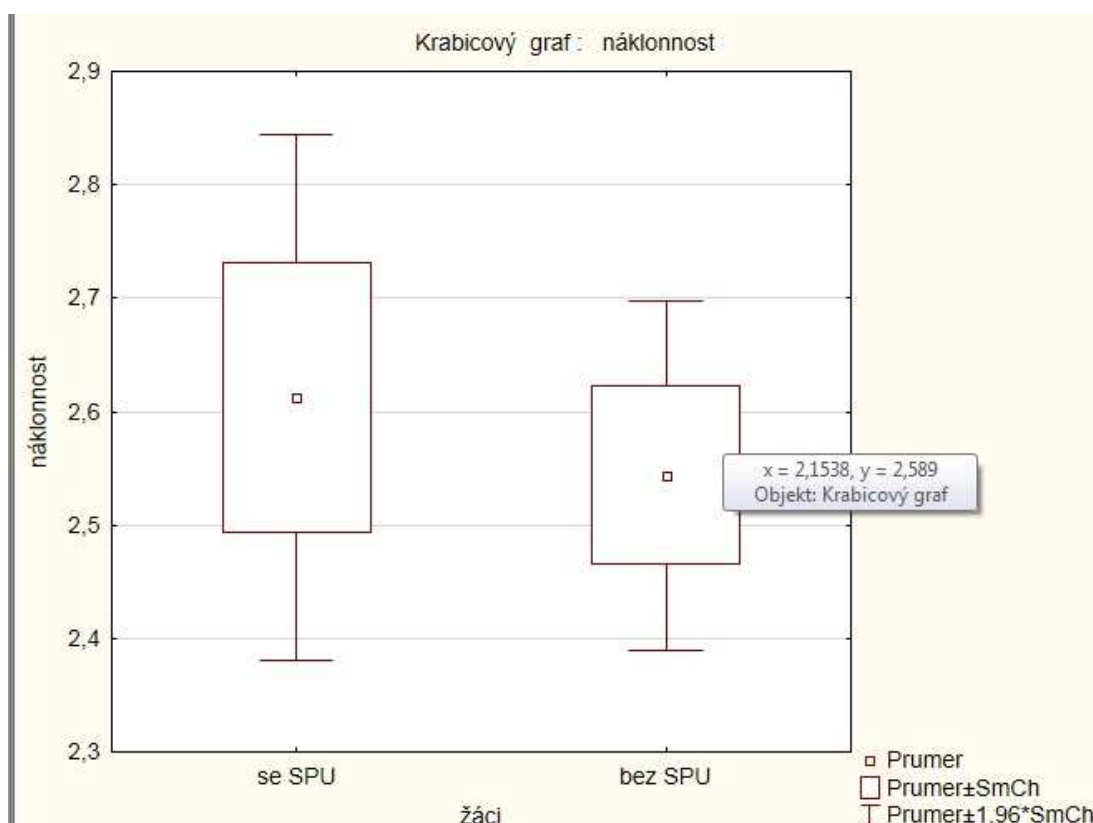
přizpůsobena kontrolní skupina a stejně jako v předchozích částech provedena statistická analýza dat.

žák	index náklonnosti u žáka se SPU	index náklonnosti u žáka bez SPU
1	1,8	2,6
2	2,7	2,3
3	1,8	2,2
4	3,4	2,9
5	2,3	2,1
6	2,6	2,7
7	3,1	2,4
8	2,9	2,3
9	3,1	2,4
10	2,2	2,6
11	3	3,2
12	2,3	2,5
13	2,2	2,9
14	2,7	2,8
15	3	2,7
16	2,7	2,1

Tabulka č. 6: Průměrné hodnoty jednotlivých žáků se SPU a bez SPU z hlediska náklonnosti

t-testy; grupováno: Žáci (Tabulka2)											
Skup. 1: se SPU											
Skup. 2: bez SPU											
Proměnná	Průměr se SPU	Průměr bez SPU	t	sv	p	Poč.plat se SPU	Poč.plat bez SPU	Sm.odch. se SPU	Sm.odch. bez SPU	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Náklonnost	2,612500	2,543750	0,484279	30	0,631705	16	16	0,473110	0,314046	2,269540	0,123512

Tabulka č. 7: Porovnání průměrů výzkumné a kontrolní skupiny



Graf č. 3: Porovnání úrovně indexu náklonnosti u výzkumné a kontrolní skupiny

V tabulce č. 7 a v grafu č. 3 je vidět, že mezi úrovní náklonností u žáků se SPU a žáků bez SPU není až tak výrazný rozdíl v porovnání s předchozími indexy vlivu a oblíbenosti. Průměrné hodnoty náklonnosti u výzkumné skupiny dosahovaly 2,61, zatímco u kontrolní skupiny 2,54. P hodnota tentokrát překročila hladinu významnosti na $p = 0,631$ ($p > 0,05$).

7.4. Výsledky výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám

Tato kapitola je určena k porovnání výsledků výzkumu se stanovenými hypotézami, které byly definovány již na začátku praktické části této bakalářské práce.

Hypotéza H1: *Žáci se specifickými poruchami učení se budou statisticky významně lišit v míře oblíbenosti od žáků bez specifických poruch učení.* Tato hypotéza byla v rámci analýzy výsledků výzkumného šetření potvrzena. Tabulka č. 3 a graf č.

1 ukazuje výrazný rozdíl mezi úrovní sympatie u žáků se specifickou poruchou učení a žáků kontrolní skupiny. P hodnota, která je menší než 5% hladina významnosti potvrzuje fakt, že mezi výzkumnou a kontrolní skupinou je v míře obliby statisticky významný rozdíl.

Hypotéza H2: *U žáků výzkumné a kontrolní skupiny bude v míře vlivu statisticky výrazný rozdíl.* Tato hypotéza byla na základě analýzy výsledků výzkumu potvrzena. V tabulce č. 5 je vidět, že průměrné hodnoty obou skupin se od sebe zásadně liší. P hodnota je zde opět nižší než 5% hladina významnosti, tudíž mezi žáky se SPU a žáky bez SPU je na úrovni vlivu statisticky výrazný rozdíl.

Hypotéza H3: *Žáci se SPU a žáci kontrolní skupiny se nebudou v indexech náklonnosti statisticky výrazně odlišovat.* Tato hypotéza byla rovněž potvrzena. Tabulka č. 7 znázorňuje velmi malý rozdíl v průměrných hodnotách žáků se SPU a žáků bez SPU. P hodnota tady tentokrát překročila 5% hladinu významnosti ($p > 0,05$) a tím pádem neprokázala statisticky významný rozdíl v míře náklonnosti u žáků výzkumné a kontrolní skupiny.

Diskuse

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prozkoumat sociometrickou pozici žáků se SPU ve školní třídě ve srovnání s kontrolní skupinou.

Výsledky mého výzkumu ukázaly, že žáci se SPU dosáhli statisticky významně nižší úrovně obliby než žáci bez SPU. Důvodem může být, jak uvádí Matějček et al. (2008) jejich nežádoucí chování a negativní emoční ladění, které zpravidla pramení ze zklamání z pravidelných školních neúspěchů. K podobným výsledkům došli i Niemeyer (in Pokorná, 2010) a Kocurová (in Zelinková, 2012), kteří dospěli k závěru, že žáci se SPU jsou spolužáky negativně přijímání a stávají se často terčem posměchu. Kšajt (in Kucharská, 1999) ve své studii zjistil, že žáci se SPU většinou nepatří k těm, kteří jsou ohodnoceni v pořadí obliby a vlivu na posledních místech. V tabulce č. 2 můžeme vidět, že v některých případech žáci se SPU dosahovali lepšího hodnocení než žáci bez SPU. Z toho vyplývá, že ačkoliv žáci se SPU mají v průměru nižší index obliby než žáci bez SPU, neznamená to, že ve třídě patří ke všeobecně odmítaným a izolovaným.

Co se týče indexu vlivu, u žáků se SPU a u žáků bez těchto poruch byl opět prokázáný statistický významný rozdíl. Nízká úroveň vlivu u žáka se SPU může souviset s jeho sníženým sebehodnocením a sebedůvěrou. Nedostačující školní výkony negativně působí na sebehodnocení a sebedůvěru dítěte, což se může pak odrazit v jeho zakřiknutosti a uzavřenosti.

Pouze v míře náklonnosti u žáků se specifickými poruchami učení a u žáků bez SPU nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl. Domnívám se, že u žáků se SPU není prokázána příliš odlišná míra náklonnosti než u běžných žáků, jelikož v odborné literatuře a výzkumech tomu nevěnují pozornost.

Tento výzkum má řadu omezení. Nepřesnosti výsledků mohou vycházet ze skupinové administrace. Žáci během vyplňování dotazníků vyrušovali a často i po napomenutí opisovali a radili si se sousedem v lavici. Nevýhodou rovněž byl samotný dotazník, ve kterém byla nutná práce s jejich pravými jmény. Žáci z nedostatečné důvěry v anonymitu výsledků, nemuseli vždy odpovídat pravdivě. A

v neposlední řadě ke zkreslení dat mohlo dojít i z důvodu nepřesného pochopení významu slov „vliv“ a „sympatie“.

Možnosti dalších výzkumu lze spatřit např. v prozkoumání sociálního postavení ve třídě u žáků zařazených do specializovaných tříd. Také by bylo zajímavé zjistit, zda existují rozdíly v sociálním začlenění znevýhodněného dítěte do třídního kolektivu, pokud je ve třídě integrováno samo nebo i více žáků se SPU.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku specifických poruch učení a jejich možný dopad na sociální postavení těchto dětí a dospívajících mezi spolužáky ve třídě.

Výzkum byl proveden v 11 třídách na pěti základních školách. Respondenty tvořili žáci od 6 do 9 třídy ZŠ, do které byl integrován alespoň jeden žák se specifickou poruchou učení. Celkově se výzkumu zúčastnilo 185 žáků, z toho 16 žáků se SPU vyplnilo dotazník a 19 žáků se SPU bylo ohodnoceno ostatními členy třídní skupiny. Těch 19 žáků se SPU bylo později zařazeno do výzkumné skupiny a na základě toho, byla pak přizpůsobena i kontrolní skupina s 19 žáky bez SPU. Získané výsledky z dotazníku SORAD byly následně zpracovány pomocí statistické metody T-test.

Výsledky výzkumného šetření přinesly tato zjištění:

1. Žáci se SPU jsou statisticky méně oblíbení než žáci bez SPU.
2. Žáci se specifickou poruchou učení se vykazují statisticky menším vlivem na skupinu vrstevníků než běžní žáci.
3. Žáci výzkumné a kontrolní skupiny se v míře náklonnosti od sebe statisticky výrazně neodlišují.

Seznam použité literatury:

Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education*, 132(3), 499-516.

Bartoňová, M. (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.

Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165-170.

Kucharská, A. (1997). *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996*. (1 ed.). Praha: Portál.

Kucharská, A. (1999). *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. (1 ed.). Praha: Portál.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. (3 ed.). Jinočany: H&H.

Matějček, Z., et al. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. (1 ed.). Praha: Karolinum.

Michalová, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, disortografií*. (2 ed.). Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. (2 ed.). Brno: Paido.

Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. (4 ed.). Praha: Portál.

Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. (1 ed.). Praha: Grada.

Strnadová, I. (2005). Zdroje stresu a jeho zvládání v rodinách dětí s dyslexií. *Psychologie a patopsychologie dítěte*, 40(4), 309-324.

Vágnerová, M. (2006). Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. *Československá psychologie*, 1(4), 311-326.

Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. (1 ed.). Praha: Karolinum.

Vágnerová, M., & Krejčová, L. (2006). Sebehodnocení čtenářských dovedností dyslektiků. *Psychologie a patopsychologie dítěte*, 41(1), 15-38.

Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. (1 ed.). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.

Zelinková, O. (2012). *Dyslexie v předškolním věku?*. (2 ed.). Praha: Portál.

Přílohy

1. Sociometrický dotazník SORAD

_____ TRÍDA _____ JMÉNO

_____ ŠKOLA _____ DATUM

vliv

Jméno

sympatie

	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
	5.		
	6.		
	7.		
	8.		
	9.		
	10.		
	11.		
	12.		
	13.		
	14.		
	15.		
	16.		
	17.		
	18.		