

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Zuzana Příhodová

Sociální opora žáků s SPU na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí diplomové práce a s použitím uvedené literatury.

V Pardubicích, dne

.....

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D., za odbornou přípravu a metodologické vedení. Poděkování patří také žákům a jejich zákonným zástupcům. Dále bych ráda poděkovala rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod	3
1 Specifické poruchy učení	6
1.1 Terminologie, definice, klasifikace	6
1.2 Druhy SPU	10
1.2.1 Dyslexie	10
1.2.2 Dysgrafie	11
1.2.3 Dysortografie	11
1.2.4 Dyskalkulie	12
1.2.5 Dyspraxie	14
1.2.6 Dymúzie	14
1.2.7 Dyspinxie	15
1.2.8 Kombinace specifických poruch učení	15
1.3 Prožívání žáků se specifickými poruchami učení	16
2 Sociální opora	19
2.1 Vymezení pojmu sociální opory	19
2.2 Rodina jako zdroj sociální opory	21
2.3 Učitel a lidé ve škole jako zdroje sociální opory	23
2.4 Kamarád a spolužáci jako zdroje sociální opory	27
PRAKTICKÁ ČÁST	31
3 Vymezení cílů výzkumu	31
4 Charakteristika výzkumného vzorku	32
5 Metoda sběru dat	38
5.1 Harmonogram	40
6 Analýza a interpretace dat	41
7 Diskuse	71

8	Limity studie a etické aspekty	77
8.1	Limity studie.....	77
8.2	Etické aspekty	77
9	Shrnutí.....	79
10	Závěr.....	86
11	Seznam literatury	88
12	Seznam zkratek a symbolů	92
13	Seznam grafů	93
14	Seznam tabulek	95
15	Příloha – Informovaný souhlas s vyplněním dotazníku	96
	ANOTACE.....	97

Úvod

Téma „Sociální opora žáků se specifickými poruchami učení“ jsem se rozhodla zpracovat, protože sama trpím kombinací specifických poruch učení. Na konci 2. ročníku ZŠ mi byla diagnostikována smíšená porucha učení.

Sama ze své zkušenosti vím, že dopady specifických poruch učení se netýkají pouze školní a sociální úspěšnosti, ale také ovlivňují sebepojetí jedince. Z toho důvodu je potřeba, aby byla žákovi s těmito poruchami dodávána dostatečná sociální opora ze strany rodiny, jak užší, tak i širší, dále ze strany učitelů, blízkého/blízké kamaráda/kamarádky, spolužáků, lidí ve škole apod.

Uvědomuji si, že kdybych od těchto zdrojů nedostávala sociální oporu, nejspíš bych tuto diplomovou práci ani nepsala.

Cílem naší diplomové práce v teoretické části je seznámit čtenáře s problematikou specifických poruch učení a přiblížit pojem sociální opora, v praktické části se snažíme prokázat četnost a důležitost sociální opory ze strany různých zdrojů sociální opory.

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly, z čehož se tyto kapitoly dále člení na jednotlivé podkapitoly. Úvodní kapitola „Specifické poruchy učení (SPU)“ v sobě zahrnuje tři podkapitoly.

První podkapitola pojmenovaná „Terminologie, definice, klasifikace“ je zaměřena na terminologii specifických poruch učení, dále jsou definovány specifické poruchy učení a je uvedena i jejich klasifikace.

Druhá podkapitola nazvaná „Druhy specifických poruch učení“ popisuje jednotlivé specifické poruchy učení včetně jejich kombinace.

Třetí podkapitola „Prožívání žáků se specifickými poruchami učení“ mapuje: dopady specifických poruch učení na psychiku jedince; hlavní faktory sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení; schopnosti žáků se specifickými poruchami učení, ve kterých vynikají; působení neúspěchu na žáka; porovnání sebekonceptu žáků se specifickými poruchami učení, jež jsou integrováni do běžné školy a žáků navštěvujících školu podle § 16 odst. 9; jevy ovlivňující sebepojetí žáků s SPU; čtyři fáze prožívání žáků se specifickou poruchou učení; mýty o dyslexii; důvody rodičů vedoucí k nevyšetření jejich dítěte; přínosy vyšetření.

Následující kapitola teoretické části „Sociální opora“ je dále rozčleněna do čtyř podkapitol.

První podkapitola „Vymezení pojmu sociální opory“ zahrnuje: definice sociální opory; vymezení pojmu sociální opory; zakladatele sociální opory; rozdílnost mezi pojmy sociální opora a sociální podpora; modely sociální opory; pozitivní a negativní hodnocení sociální opory; rozdělení sociální opory podle její funkce; charakteristiky sociální opory; charakteristiky příjemce sociální opory a charakteristiky situací.

Druhá podkapitola „Rodina jako zdroj sociální opory“ popisuje důležitost sociální opory, uvádí vědy zabývající se tématem rodiny, vymezuje pojmy užší a širší rodina, upozorňuje na odklonění od tradiční normy rodiny, charakterizuje rodinu jako zdroj sociální opory a vlivu rodičů na dítě.

Třetí podkapitola „Učitel a lidé ve škole jako zdroj sociální opory“ zahrnuje informace o: funkci školy; cíli školy; škole jako zdroji sociální opory; škole jako kompenzačním činiteli; vlivu sociální opory na školní výsledky; negativních dopadech specifických poruch učení; podpoře ze strany učitele směrem k žákovi SPU; nejčastějších zdrojích, jež způsobují stres učitele; vnímání učitele sociálním okolím; vztahu mezi učitelem a žákem; vývoji změny hodnocení učitele žákem; důrazu žáků, jenž je kladen na učitele.

Čtvrtá podkapitola nazvaná „Kamarád a spolužáci jako zdroje sociální opory“ charakterizuje: přátelství jako zdroj sociální opory; rozdílnost ve frekvenci výskytu sociální opory u spolužáků a blízkých přátel ze strany žáků s ADHD a žáků intaktních; různé podoby poskytované pomoci spolužákovi; kamaráda jako zdroj sociální opory; dítě jako zdroj sociální opory; výchovu dítěte k poskytování pomoci ostatním; potřeby žáka školního věku; přátelství u žáků středního školního věku; třídu.

Praktická část se zabývá frekvencí výskytu a důležitostmi sociální opory. Výsledky našeho výzkumu jsme získali pomocí kvantitativního šetření, konkrétně dotazníkem CASSS-CZ.

Vzorek výzkumu tvořili žáci intaktní, žáci se specifickými poruchami učení z běžné školy, žáci se specifickými poruchami učení ze školy zřízené podle § 16 odst. 9 a žáci s podpůrným opatřením.

Zajímavým zjištěním byla rozdílnost frekvence výskytu mezi žáky intaktními, žáky s podpůrným opatřením a žáky se specifickou poruchou učení.

Dalším zajímavým zjištěním byla rozdílnost v přisuzování důležitosti zdrojů sociální opory u žáků intaktních, žáků s podpůrným opatřením a žáků se specifickými poruchami učení.

Naše diplomová práce může být přínosem pro osoby, které mají v blízkosti jedince se specifickou poruchou učení. Dále může být přínosná pro školní pracovníky, např. pro ředitele, učitele, výchovné poradce, speciální pedagogy, školní psychology apod. Pro jedince se specifickými poruchami učení může mít největší přínos kapitola „Prožívání žáků se specifickými poruchami učení“.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

1.1 Terminologie, definice, klasifikace

Pokorná (2010) uvádí, že terminologie týkající se specifických poruch učení v České republice není ucelená. Existuje mnoho termínů, které se užívají, např. vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Tyto termíny v sobě obsahují pojmy dyslexie nebo vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Pokorná uvádí, že je velice těžké definovat specifické poruchy učení.

Zelinková (2015) uvádí rozdíl mezi dysfunkcí a afunkcí. Říká, že dysfunkcí je myšlena ta funkce, která není dostatečně vyvinuta. Naproti tomu o pojmu afunkce tvrdí, že tato funkce již byla vyvinuta, ale došlo k její ztrátě. Vymezuje tedy předponu dys- jako rozpor, deformaci. V pojmech jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie má předpona dys- význam jako nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Název, který navazuje za předponou dys-, je slovo převzaté z řeckého jazyka pro označení dovednosti, která je postižena. Specifickými poruchami učení se nezabývají pouze vědy, jako je pedagogika a psychologie, ale také další příbuzné vědy např. lékařství. Autorka (ibid.) zároveň uvádí, že specifické poruchy učení se v americké literatuře nazývají learning disability. Ve francouzské literatuře pro ně najdeme označení dyslexie. V literatuře Velké Británie má největší zastoupení pojem specific learning difficulties. V německé literatuře se objevuje označení Legastheine. V průběhu času prošly definice dyslexie změnami. Definice z počátku století se liší od dnešních definic.

Kavkler a spol. (2015) zmiňují, že prostřednictvím inkluzivního vzdělávání se mohou žáci se specifickými poruchami učení vzdělávat v běžných školách.

Americká psychiatrická společnost (2015, str. 71) uvádí, že: „*Specifická neurovývojová porucha biologického původu, která je na kognitivní úrovni podkladem abnormalit spojených s behaviorálními projevy poruchy. Biologický původ zahrnuje interakci genetických a epigenetických faktorů a vlivů prostředí, které narušují schopnost mozku správně přijímat a zpracovávat verbální a neverbální informace.*“

Berlin (1887 in Matějček, 1995) jako první uvádí pojem „dyslexie“ v článku Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia). Matějček říká, že jej lze přeložit, jako zvláštní formu slepoty (dyslexie). Dřívějším pojmem, který zaštiťoval název pro ztrátu schopnosti číst, byl pojem „slovní slepota“, který byl pro vývojovou formu poruchy uváděn jako „vývojová slovní slepota“.

Heveroch (1904 in Matějček, 1995, str. 19) uvádí: „... neschopnost naučit se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečným, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá chorobu, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje. Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem....Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně... o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém... Přiraditi bychom ji museli tedy k alexiím.“

Langmeier (1960 in Matějček, 1995, str. 19) uvádí: „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“

Světová neurologická federace na konferenci 4. 4. 1968 v Dallasu, USA, přijala tuto definici dyslexie: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (in Zelinková, 2015, str. 16)

Rawsonová (1968 in Matějček, 1995, str. 19) podotýká, že: „Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní, a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě, nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělávání.“

Lundberg (1999 in Zelinková, 2015, str. 16) uvádí definici: „Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka.“

Ortonova dyslektická společnost, nyní Mezinárodní dyslektická společnost (1994, in Zelinková, 2015, str. 16) uvádí, že: *„Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů.“*

Později Ortonova dyslektická společnost ve spolupráci s Národním centrem pro poruchy učení (1994 in Zelinková, 2015, str. 17) vymezila tuto definici: *„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně 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 často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“*

Ortonova dyslektická společnost (1995 in Zelinková, 2015, str. 17) vydala novou definici: *„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“* Zde poukazují na možnou kombinaci s dyskalkulií.

Britská dyslektická asociace (1997 in Zelinková, 2015, str. 17) vydala definici: *„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoliv se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“* Tato definice se zabývá i jinými oblastmi, než je řeč.

Dále Košč (1984 in Zelinková, 2015, str. 17) definoval vývojovou dyskalkulii: *„Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.“*

Specifické poruchy učení můžeme najít v MKN-10. V sekci F80-F89 Poruchy psychického vývoje jsou pod kódem F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností a ty se dále řadí na F81.0 Specifická porucha čtení, F81.1 Specifická porucha psaní, F81.2 Specifická porucha počítání, F81.3 Smíšená porucha školních dovedností, F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností, F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná (Zelinková, 2015).

MKN-11 (2019) uvádí tuto klasifikaci:

6A03 Developmental learning disorder

- 6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading
- 6A03.1 Developmental learning disorder with impairment in written expression
- 6A03.2 Developmental learning disorder with impairment in mathematics
- 6A03.3 Developmental learning disorder with other specified impairment of learning
- 6A03.Z Developmental learning disorder, unspecified

Americká psychiatrická společnost řadí specifické poruchy učení v diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) mezi neurovývojové poruchy.

315.00 Specifické poruchy učení s poruchou čtení obsahuje obtíže v:

- Přesnosti čtení.
- Rychlosti a plynulosti čtení.
- Porozumění čtení.

315.2 Specifické poruchy učení s poruchou psaní obsahuje obtíže s:

- Pravopisem.
- Gramatikou a interpunkcí.
- Přehledností nebo uspořádáním písemného projevu.

315.1 Specifické poruchy učení s poruchou počítání obsahuje obtíže v:

- Pochopení čísel.
- Zapamatování početních pravidel.
- Přesném nebo plynulém počítání.
- Správném porozumění početním operacím.

(DSM-5, 2015).

1.2 Druhy SPU

U žáků se specifickou poruchou učení je třeba si uvědomit, že každý z nich je jedinečný. Vznik a rozvoj specifických poruch učení může být zapříčiněn různými okolnostmi. Je zde tedy nutná potřeba individuálního přístupu (Fischer, Škoda, 2008).

1.2.1 Dyslexie

Nejnámějším druhem specifických poruch učení je dyslexie, která je považována za poruchu osvojování čtenářských dovedností. Dyslexie byla první poruchou, o které se začalo hovořit, protože nejvýrazněji zasahovala do školní úspěšnosti žáka. Až poté se objevily další specifické poruchy učení. Už ze starších zmínek o dyslexii se lze dozvědět, že úroveň čtení žáka postiženého touto poruchou je nepoměrně nižší, takže se nerovná jeho jiným schopnostem. Z pojmu dyslexie se později vyčlenily pojmy dysortografie a dysgrafie (Zelinková, 2015).

Zelinková a Čedík (2013) uvádějí, že žáci s dyslexií nemají zcela stejné obtíže, projevy u nich jsou závislé na schopnostech, jež byly narušeny. U dyslexie je narušena rychlost, správnost a způsob čtení a porozumění čtenému textu.

Michalová (2001) uvádí, že pojem dyslexie nese dva významy. V širším pojetí se pojem dyslexie uvádí jako termín obecný, tzn., že se tímto pojmem nazývají všechny specifické poruchy učení z důvodu jejich časté kombinace. V užším pojetí se pojem dyslexie liší od ostatních poruch učení a je charakterizován jako porucha čtení. Autorka (ibid.) uvádí typické dyslektické projevy, kterými jsou např. potíže v rozlišování tvarů písmen – tito žáci mají sníženou schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, problémy rozlišit tvarově podobná písmena a hlásky, které jsou vzájemně zvukově blízké, problémy při měkčení, objevují se inverze, přidávání písmen nebo slabik do slov anebo naopak jejich vynechávání, obtíže s dodržováním délek samohlásek, neschopnost intonovat při čtení, obtíže s pochopením čteného textu, také se vyskytuje dvojitě čtení.

Objevují se zde obtíže, na které má vliv oslabení spolupráce mozkových hemisfér, což ovlivňuje rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému textu (Matějček, 1995 in Fischer, Škoda, 2008).

1.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie, taktéž známá jako porucha osvojování psaní, narušuje grafickou stránku písemného projevu, tedy jeho čitelnost a úpravu (Zelinková, 2015).

U žáka s dysgrafií se stává, že vyčerpá svou pozornost už na procesu psaní, proto se pak už nedokáže dostatečně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku. Obtíže se vyskytují v úrovni jemné motoriky. Při pohledu na písmo si lze všimnout neupravenosti, kostrbatosti, písmo je špatně čitelné, dokonce až nečitelné, často postiženým trvá osvojit si tvary písmen, proces psaní je velice pomalý, neobratný a těžkopádný. Mezi znaky dysgrafie se řadí: nečitelné písmo, i když je žákovi dán dostatečný čas; nedodržování velikosti písmen; rozličnost tvarů; nesprávný sklon písma; potíže udržet psaní na řádku; potíže s uspořádáním slov na stránce; nedopisování písmen, slova; nesprávný úchop psacího náčiní; předřikávání písmen, jak jdou za sebou apod. (Michalová, 2001).

Zelinková a Čedík (2013) uvádí, že dysgrafií nejvíce trpí žáci na základních školách, jelikož pro ně později už není překážkou, a to z důvodu psaní na počítači.

Objevuje se zde dlouhodobá neschopnost udržet správnou výšku písma, písemný projev je pomalý a vyčerpávající (Fischer, Škoda, 2008).

Chung a Patel (2015) uvádí, že dysgrafie se vyskytuje u žáků často, ale přesto může být přehlédnuta školou nebo rodinou.

1.2.3 Dysortografie

Dysortografie je známá jako porucha osvojování pravopisu, projevuje se primárně specifickými dysortografickými jevy, až pak je postiženo osvojování a aplikace gramatických pravidel (Zelinková, 2015).

Michalová (2001) uvádí, že dysortografie je často v kombinaci s dyslexií.

Žlab (1988 in Michalová, 2001) dělí dysortografii na auditivní, vizuální a motorickou. Při auditivní dysortografii jsou ovlivněné procesy sluchové diferenciaci. Dále je zde také narušena sluchová paměť. U vizuální dysortografie je snížena kvalita zrakové paměti. U motorické dysortografie je narušena jemná motorika z důvodu dyspraxie.

Specifickými dysortografickými chybami jsou např. grafické zaměňování zvukově podobných hlásek, zaměnění tvarově podobných písmen v písemné podobě, výskyt chyb z důvodu artikulační neobratnosti/sykavkových asimilací, inverze, nedodržení délky samohlásek apod. (Michalová, 2001).

Zelinková a Čedík (2013) uvádí, že psaný projev žáků se specifickou poruchou učení působí, jakoby ho nepsal Čech, z důvodu nedodržování správného slovosledu, vyskytuje se časté opakování slov, chybí správné výrazy pro vyjádření, postižený vynechává slova. Při dlouhém písemném projevu ztrácí souvislost a odbíhá od tématu.

Často se objevuje v kombinaci s dyslexií. Z hlediska této poruchy není zasažena celá gramatika, ale jde pouze o specifické dysortografické jevy, jako jsou např. vynechávání, záměna písmen, inverze, zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délky samohlásky, chyby, týkající se měkkosti (Zelinková, 1994 in Fischer, Škoda, 2008).

1.2.4 Dyskalkulie

Pojem dyskalkulie se skládá z řeckého „dys“ a latinského „kalkulie“, což lze přeložit jako špatně počítat, jedná se o označení lidí, kteří mají problémy s čísly (Kadosh, Walsh, 2017).

Dyskalkulie je tedy porucha osvojování matematických dovedností (Zelinková, 2015).

Zelinková a Čedík (2013) uvádějí, že dyskalkulie je závažnější než dyslexie.

Dyskalkulie je poměrně vzácná porucha, která má původ genově nebo perinatálně podmíněný u části mozku, kde se vyskytuje nepřiměřené anatomicko-fyziologické zranění, které má vliv na zvládnutí matematických funkcí, což nesouvisí s poruchou mentálních funkcí (Fischer, Škoda, 2008).

Vývojová dyskalkulie má mnoho charakteristických příznaků a podle nich je dělena na různé typy: praktognostická vývojová dyskalkulie, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operacionální dyskalkulie, ideognostická dyskalkulie.

U *praktognostické vývojové dyskalkulie* je narušena praktická manipulace s předměty (praxie), např. s kostkami atd., dále je také narušeno poznávání tvarů (gnozie), počtu atd. Žákům s praktognostickou dyskalkulií dělá problém např. přiřazovat k sobě předměty, mají obtíže v dělení předmětů podle velikosti, tvaru, barvy atd. Je třeba, aby si žák osvojil tyto aktivity a mohlo tak dojít k pochopení pojmu čísla a ke správnému provádění číselných operací. *Při*

verbální dyskalkulii je narušena schopnost slovně označovat množství a počty předmětů, dále také operační znaky a matematické úkony. U žáků s verbální dyskalkulií se objevuje nejistota nebo i chybovost při slovním vyjmenovávání číselné řady vzestupně, ještě více se tato chybovost vyskytuje při vyjmenovávání číselné řady sestupně. Těmto žákům dělá obtíže pochopit význam, který je dán slovním označením, např. „o 4 více“ a „4krát méně“. Této obtíže si však lze všimnout až u žáků od pátého ročníku. S *lexickou dyskalkulií* se pojí snížená schopnost čtení matematických symbolů, čímž se myslí jak číslice a operační znaky, tak i matematické příklady. Jsou zde typické inverze, tedy žák čte např. číslo 36 jako 63, 9 jako 6 apod. U tohoto žáka se také projevuje pomalost a nejistota při čtení matematické symboliky. Objevují se záměny a přesmyčky číslic v čísle, např. místo čísla 10010 napíše číslo 100010. Také se zde objevují obtíže s pochopením významu poziční hodnoty číslic v čísle, např. jednotky, desítky atd. U *grafické dyskalkulie* je narušena schopnost psát číslice, operační znaky, kreslit geometrické tvary atd. U těžkých forem této poruchy se při diktování nebo přepisu objevují problémy při zápisu izolovaných číslic. U lehčích forem je negativně ovlivněn zápis vícemístných čísel, vyskytuje se zde inverzní zápis číslic, také je časté vynechávání nuly ve vícemístných číslech. Dalším projevem je psaní neúměrně velkých neúhledných číslic při zapisování početních operací. Objevují se obtíže se zápisem číslic, operačních znaků atd. do prostoru. Co se týče geometrie, u těchto žáků se objevují obtíže s překreslováním z tabule a s rýsováním jednoduchých obrazců. Při *operacionální dyskalkulii* je narušena schopnost provádět matematické operace. Žáci s operacionální dyskalkulií nahrazují složitější početní operace jednoduššími, např. násobení nahrazují sčítáním. Také se u nich vyskytuje neautomatizování, labilita, chyby při sčítání a odčítání do 20. Postižení žáci jsou pomalí a velmi často chybují při složitějším počítání. Obtíže se vyskytují také při počítání z paměti. Posledním typem je *ideognostická dyskalkulie*, s kterou se pojí chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žáci mají problémy s odhalením jednoduchého principu číselné řady, selhávají v řešení úloh. Žáci s ideognostickou dyskalkulií mají narušenou schopnost pochopit slovně vyjádřené vztahy. Častou kombinací je vývojová dyskalkulie a vývojová dysortografie. MKN-10 ji řadí mezi „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“ a přiřazuje jí kód F 81.2 a dále ji nazývá jako Specifickou poruchu počítání (Novák, 2000).

Haberstroh a Schulte-Körne (2019) uvádějí, že žáci s dyskalkulií mají potíže ve všech složkách matematiky, zvláště při řešení aritmetických operacích a slovních úloh.

Dyskalkulie ovlivňuje složky duševního vývoje. Žákům s dyskalkulií by měla být zprostředkována náprava a terapie (Kucian, 2015).

U žáků s dyskalkulií se může objevovat úzkost z matematiky, která se projevuje negativní emoční reakcí na matematické úkoly (Hembree, 1990 in Soares a spol., 2018).

1.2.5 Dyspraxie

Dyspraxie je porucha, u které je narušeno osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře se lze setkat s pojmy vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace apod. (Zelinková, 2015).

Podle MKN-10 je nazývána jako specifická vývojová porucha motorické funkce. Zde se také uvádí, že je to: *„Porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou poruchou (jinou než tou, kterou lze předpokládat u abnormality koordinace). Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech. Pohybová koordinace dítěte při jemných nebo hrubých motorických úkonech by měla být signifikantně pod úrovní očekávanou u dítěte tohoto věku a inteligence. To se nejlépe zjistí pomocí individuálně aplikovaného standardizovaného testu pro jemnou a hrubou motorickou koordinaci. Potíže s koordinací by měly být přítomny od raného vývoje (tj. neměly by být získané) a neměly by být důsledkem přímého působení jakýchkoli defektů zraku nebo sluchu ani žádné diagnostikovatelné sluchové poruchy. Zahrnuje: syndrom neobratného dítěte, vývojovou poruchu koordinace, vývojovou dyspraxii.“* (MKN-10, 1992 in Michalová, 2001, str. 24)

Zelinková a Čedík (2013) uvádějí, že je zpozorovatelná už v předškolním věku, kde si lze všimnout neobratnosti při oblékání, při stravování, při jízdě na koloběžce nebo na kole apod. Po přechodu na základní školu dělá těmto žákům problém tělesná výchova, výtvarná výchova a praktické činnosti. U dospělé osoby s dyspraxií je možné si všimnout neobratnosti při pohybových aktivitách, vyskytují se problémy v rámci sebeobsluhy, při domácích pracích.

1.2.6 Dismúzie

Dismúzie je také známá jako porucha osvojování hudebních dovedností (Zelinková, 2015).

Jedná se o vzácnou poruchu (Fischer, Škoda, 2008).

Jedná se o narušení schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Řadí se mezi specifické poruchy učení a její dopad na vyučování není tak vážný jako u jiných specifických poruch učení (Michalová, 2001).

Dysmúzie se málokdy diagnostikuje. Mezi její příznaky se řadí problémy při rozlišování výšky tónů, problémová je reprodukce rytmu, často se vyskytuje omezená hudební paměť (Zelinková, Čedík, 2013).

Dysmúzie může být ve formě expresivní, která brání žákovi reprodukovat hudební motiv, jenž identifikuje, nebo může být ve formě totální, při které si žák nedokáže hudbu zapamatovat a identifikovat ji (Fischer, Škoda, 2008).

1.2.7 Dyspinxie

Dyspinxie je také označována jako specifická porucha kreslení. Žáci mají nízkou úroveň kresby, nedokáží zobrazit předměty a jevy k úměrnosti jejich věku (Michalová, 2001).

Zelinková a Čedík (2013) uvádí, že tato porucha se přibližuje k dysgrafii a dyspraxii.

Obtíže se vyskytují v oblasti motoriky. Projevuje se neobratným a tvrdým zacházením s psacím náčiním. Dále se s touto poruchou pojí obtíže s pochopením perspektivy (Fischer, Škoda, 2008).

1.2.8 Kombinace specifických poruch učení

Kombinace specifických poruch učení je také nazývána jako smíšená porucha učení. Ve školách se lze setkat nejčastěji s žáky se smíšenou poruchou učení. Obvykle jde o kombinaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie a někdy i dyskalkulie. Smíšená porucha učení se vyskytuje v různých kombinaci, i když mají žáci stejné druhy specifických poruch učení, může být jejich finální podoba různorodá. Nejdůležitější je proto zjistit, v čem má konkrétní žák problém a poté se mohou nastavit vhodná opatření. U žáků trpících dysortografií se doporučuje doplňovací a testová forma práce. Pokud ale tento žák kromě dysortografie trpí ještě dyslexií, měly by být doplňovací a testové formy práce v omezené míře, jelikož se může stát, že je nedokáže adekvátně přečíst, pochopit a vypracovat. Existují však způsoby, jak žákům se smíšenou poruchou pomoci. Žáci by měli mít vytvořené takové podmínky, které jim pomohou dosáhnout úspěchu. K podmínkám se například pojí edukační postupy, metody vhodné k jejich vzdělávání

a využívání pedagogické asistence. Tyto cesty však bývají složité. K docílení úspěchu u žáka se specifickou poruchou učení je potřeba dlouhodobé a náročné práce nejen ze strany těchto žáků, ale také ze strany jejich rodin, školy a dalších odborníků (Jucovičová, Žáčková, 2017).

1.3 Prožívání žáků se specifickými poruchami učení

Mnoho žáků trpících specifickými poruchami učení se s dopady těchto poruch složitě vyrovnávají. Může se u nich objevovat negativní vztah k některým předmětům ve škole, k učení, často se však vyskytuje k učitelům nebo celkově ke škole. U některých žáků se dokonce objevují i různé psychosomatické obtíže, kterými jsou např. bolesti hlavy, nevolnosti, zvýšená teplota, zadržávání v řeči, plačtivost apod. U žáků se specifickými poruchami učení se lze setkat i s negativními projevy v chování. Může se objevit potřeba „vyniknout“ v něčem jiném, přes negativismus až po vyhýbání se povinností, záškoláctví apod. (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Mezi hlavní faktory ovlivňující sebepojetí žáka patří hodnocení jeho osobnosti ostatními lidmi, velkou roli mají jeho vlastní úspěchy a neúspěchy, jeho porovnání s osobními vzory. Celková podpora žáka se specifickými poruchami učení se skládá ze tří kroků. Prvním krokem je úprava podmínek školní práce, pomocí čehož se žák vyvaruje zbytečnému stresu, je možné i využití podpůrných pomůcek. Druhým krokem je provedení reedukace specifických poruch učení. Třetím krokem je pomoc při posilování žáka i rodičů, aby zvládli vydržet dlouhý boj se specifickými poruchami učení. Žáci se specifickými poruchami učení bývají kreativní, jejich silnou stránkou je také schopnost logického usuzování nebo dovednost vypracovat úkoly konstrukční povahy. Opakované školní neúspěchy způsobují negativně vytvořený sebeobraz, sebekoncept. Žáci se specifickými poruchami učení, kteří byli integrováni do běžné školy, mají menší hodnotu sebekonceptu než ti, kteří navštěvují školy pro ně určené (Bartoňová, 2019).

Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení je ovlivněno přístupem okolí, zvláštnostmi vývoje jejich osobnosti, které jsou spojovány s jejich poruchou. Pro žáky se specifickými poruchami učení jsou nejhůře vnímány tresty ze strany rodičů a učitelů. Od nich naopak potřebují žáci podporu a povzbuzení, což jim dodá pocit jistoty (Fischer, Škoda, 2008).

Na žáky se specifickými poruchami učení má největší vliv rodina, zejména její podpora, pomoc a také důvěra. Dalším vlivným činitelem je škola a určitý učitel, který může působit jak pozitivně, tak i negativně. Velmi důležitou roli hraje i širší rodina, např. chápající babička a

dědeček, dále příbuzní, kteří trpí stejnou poruchou. Nezastupitelné místo tvoří kamarádi, trenéři apod. Prožívání se skládá ze čtyř fází – vytěsnění, nekonečný souboj, sebelítost a vyrovnání se. U žáků se specifickými poruchami učení, kteří se snaží utajovat své problémy, se začnou objevovat psychosomatické potíže, kterými může být bolest hlavy, neurotické potíže apod. Žák si ve škole začne všimnout svých obtíží a chce s nimi bojovat. Ve většině případů je poskytována podpora ze strany rodiny a školy. U některých žáků s dyslexií může být dokončeno studium za cenu psychického a fyzického zhroucení. Pokud se u žáka začnou objevovat psychosomatické obtíže, např. nespavost, bolesti hlavy, třes rukou, nechutenství atd., může se vyskytovat i sebelítost, je nutná změna. Nezastupitelnou funkci mají v tomto případně nejbližší, aby poznali, že už žák nemá sílu. Je důležité vysvětlení, že každý má v životě nějaký problém, např. je tlustý, pochází z rozvrácené rodiny apod., a dyslexie by neměla být příčinou k sebelítosti. Žák s dyslexií může pociťovat strach z neúspěchu. Je potřeba mu dokázat, že má talent na něco jiného a je zapotřebí najít silnou stránku a nevzdávat se (Zelinková, Čedík, 2013).

Mnoho výzkumů poukazuje na vysoký počet úzkostných žáků se specifickými poruchami učení vzhledem k žákům intaktním (Nelson, Harwood, 2011).

Burden (2008) uvádí, že se objevuje mnoho důkazů, které poukazují na vztah dyslexie s nízkým akademickým sebepojetím.

Optimálním řešením je se s dyslexií vyrovnat. Jedinec by měl být schopný si přiznat obtíže, uvědomit si omezení a pozitiva spojená s dyslexií. Touto cestou může jedinec s dyslexií prožít radost, ale i smutek. Někdy ji dokáže zvládnout sám, někdy naopak potřebuje pomoc ze strany rodiny, kamaráda apod. Také může vyhledat odbornou pomoc. Důležité je přiznat své obtíže, tak aby s nimi byl jedinec schopen žít a snažil se najít kompenzační mechanismy. Je dobré, aby si nahlas řekl, co ho trápí, čímž si dokáže ujasnit příčiny obtíží, souvislosti a následky. Možnost svěřit se, může působit pozitivně, jelikož dochází k uvědomění jedince, že jeho praví přátelé mu zůstanou, protože ho mají rádi i s touto poruchou. Pro sebehodnocení je důležitou součástí uvědomění si vlastních obtíží. Poté už žáky s dyslexií nebude tolik trápit, že se učí pomaleji než ostatní. Člověk s dyslexií by si měl všimnout, co dokázal i přes svůj hendikep. Úspěch je pro něj motorem a lékem. Tento úspěch není potřebný jen pro postiženého žáka, ale i pro jeho nejbližší okolí. Je potřeba, aby si uvědomil, co mu dyslexie vzala, ale i to, co mu dyslexie přinesla. Je důležité, že přiznat se k obtížím neznamena se na ně vymlouvat. V České republice

se mluví od šedesátých let 20. století o žácích, kteří nejsou schopni naučit se číst a psát při dostatečné až nadprůměrné inteligenci, ale i přesto existují mýty o dyslexii. Patří mezi ně tyto:

- Ti, kteří jsou líní, mají papír o tom, že trpí dyslexií.
- Žáci s dyslexií by neměli být přijímáni na střední školu, jelikož tam patří jen žáci chytrí a nadaní.
- Student s dyslexií se nedokáže stát odborníkem, např. architektem nebo technikem.
- Kdo na to nemá, tak by neměl studovat.

Bohužel informace o této poruše se v běžné populaci objevují zkresleně, mizivé informace mají i jedinci trpící touto poruchou. Zveřejněním své diagnózy může člověk čelit posměchu nebo naopak údivu, proto je správné, aby se žák svěřil s diagnózou, jen pokud se cítí v bezpečí. Někdy se však žák dostává do situace, kdy je potřeba, aby přiznal poruchu, kterou trpí, z důvodu zvládnutí nějakého úkolu či zkoušky. Rodiče se často vyhýbají vyšetření svých dětí, jelikož se bojí, že kvůli diagnóze bude jejich dítě vyčleněno z kolektivu, což se bohužel může stát díky nevhodnému přístupu ve škole. Naopak ale za pomoci vyšetření může dojít k objasnění některých potíží. Podle výsledků z vyšetření se následně hledají optimální cesty k pomoci po dobu studia. Cílem je žákům zmírnit nebo kompenzovat jejich potíže (Zelinková, Čedík, 2013).

2 Sociální opora

2.1 Vymezení pojmu sociální opory

Křivohlavý (2009) uvádí definici sociální opory: „*Sociální oporou v širším slova smyslu se rozumí pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.*“

Pojem sociální opora se vyskytuje v odborné literatuře poměrně nově. Byl zaveden třemi výzkumníky Caplanem, Casselem a Cobbem. Jev, který dnes označujeme jako sociální opora, existoval už dříve, ale byl jinak pojmenováván, např. vstřícný přístup profesionálů, vstřícný přístup rodiny, pomoc jedinci v nouzi atd. Později se pojem sociální opora začal vyskytovat v literatuře psychologické a v literatuře pedagogické. Definice sociální opory se liší z důvodu různých teoretických přístupů ke zkoumání sociální opory. Pojmy sociální opora a sociální podpora se liší, dříve někteří autoři používali pojem sociální podpora, který nesl význam sociální opory. V dnešní době je mezi těmito názvy rozdíl. Pojem sociální podpora nese význam sociálního zabezpečení, tzn., že jde o sociální výpomoc a sociální dávky, týká se tedy poskytování finančních částek, které jsou posuzovány podle úředních, legislativně stanovených kritérií. Sociální opora je považovaná za multidimenzionální konstrukt a je velmi obtížné ji vymezit definicí. Vyplyvá z mnoha vědních oborů, zejména ze sociologie, psychologie a medicíny, kvůli tomu nabírá mezioborového charakteru (Mareš, Ježek, 2005).

Aster (2017) uvádí, že v lékařské praxi se specifické poruchy učení projevují až tehdy, když se u dítěte prokáží psychosomatické potíže.

Sociální opora může být vnímána odlišně ze strany poskytovatele, ze strany příjemce a ze strany nezávislého pozorovatele. Odborníci dělí funkci sociální opory na tři modely. První model se zabývá sociální oporou, která má tlumivý efekt ve stresových situacích, kde se dostane mezi člověka a stresora, čímž pomáhá zvládnout zátěžovou situaci. Její funkcí je vytvořit nárazník, „polštář“, jenž tlumí stres. Druhý model uvádí, že sociální opora pomáhá dané osobě neustále. Zde má sociální opora funkci přímého, hlavního efektu. U třetího modelu, jenž je také nazývaný jako genetický, se vyskytuje nepřímý efekt sociální opory (Mareš, Ježek, 2005).

Tardy (1985 in Mareš, Ježek, 2005, str. 14) uvádí svůj model: „*Chápeme sociální oporu jako jedincem vnímanou celkovou oporu nebo jedincem vnímané specifické suportivní chování jiných lidí (jde tedy o dosažitelnou oporu nebo oporu už projevovanou, poskytovanou). Jedinec tuto oporu dostává v rámci své sociální sítě, která posiluje jeho fungování a/nebo tlumí účinky negativních vlivů, které na něj působí.*“

Connel a D' Augeli (1990 in Křivohlavý, 2009) uvádějí, že největší užitek z poskytnuté sociální opory mají osoby, které dokáží snadno navazovat mezilidské kontakty, snadno přijímají pomoc od druhých a jsou ochotni poskytovat pomoc druhým.

Křivohlavý (2009) poukazuje na to, že sociální opora nemusí být jen kladně hodnocena, může být hodnocena i záporně. Sociální opora může být mimořádnou zátěží pro poskytovatele. Záporně hodnocená sociální opora může být i tehdy, když je poskytována pomoc jiného druhu, než je potřeba, nebo pokud je poskytována člověku nadměrná pomoc, která u něj vyvolává pocity bezmoci, čímž může vzniknout nadměrná závislost na poskytovateli sociální opory.

Brownová (2003 in Slezáčková, 2012), americká psycholožka, byla vedoucí studie, která došla k výsledkům týkající se dlouhodobosti, a jež prokázala, že je důležitější poskytování opory druhým lidem před pouhým jejím přijímáním, jelikož při tomto procesu se cítíme potřební.

Slezáčková (2012) uvádí, že lidé, kteří mají dostatečnou sociální oporu ze strany rodičů, partnerů nebo přátel, mají lepší zdravotní stav.

Mareš (2002) uvádí, že problematika sociální opory je rozsáhlá. Sociální opora může mít pozitivní vliv, v některých případech až protektivní, někdy se však stává, že má negativní vliv. Sociální opora má různé funkce, podle kterých ji lze rozdělit na sociální oporu emocionální, instrumentální, informační, oporu poskytovanou (sociálním) společenstvím a oporu potvrzením platnosti. Může se stát, že jedinec může vnímat sociální oporu jinak než poskytovatel. Může nastat situace, kdy se jedinec ocitne v nouzi a předpokládá, že mu bude poskytnuta sociální opora, ale ta mu není poskytnuta, jelikož druhému jedinci přijde situace zanedbatelná. Zde se tedy jedná o selhávající sociální oporu (v angličtině nazývanou failed social support) nebo nepomáhající, neúčinnou oporu (v angličtině unhelp support). Autor (ibid.) uvádí typy pomoci související s oporou. Jedná se o pomoc hmotnou nebo nehmotnou, tedy materiální, finanční nebo informační. Z hlediska psychických procesů určujících ráz opory se jde o oporu emocionální, kognitivní. Dle vnějších projevů lze rozlišit oporu nasloucháním,

mluvením, jednáním. Lze ji rozdělit i na oporu nedirektivní a direktivní, z hlediska promyšlenosti opory se dělí na improvizovanou nebo detailně promyšlenou. Podle doby trvání se jedná o oporu momentální, krátkodobou, střednědobou nebo dlouhodobou, z hlediska opakovanosti se dělí na jednorázovou, opakovanou; periodickou a neperiodickou. Opora může být dělena i podle účinnosti na účinnou a neúčinnou nebo na pomáhající a nepomáhající. Autor (ibid.) charakterizuje příjemce opory. Podle počtu příjemců ji lze rozdělit na přijímanou jedním příjemcem, dvojicí příjemců, malou skupinou příjemců nebo velkou skupinou příjemců, podle zvláštností příjemce, tzn. podle věku, pohlaví, sociálního postavení atd. Příjemce může být charakterizován podle toho, jakým způsobem vyžaduje oporu, zda si ji výslovně vyžádá, nebo ji naznačí anebo si ji nevyžádá. Příjemci opory se liší i způsobem vidění opory, jestli ji vidí jako reálně poskytnutou nebo subjektivně vnímanou, z hlediska očekávání se dělí na jedincem očekávanou nebo neočekávanou. Na základě akceptování příjemcem vnímáme oporu přijímanou nebo odmítanou. Podle důsledků pro příjemce se lze setkat s pozitivními důsledky nebo s neutrálními důsledky či s negativními důsledky. Autor (ibid.) uvádí charakteristiky situace, ve kterých se opora odehrává. Situace se liší z hlediska závažnosti, ve které se vyskytuje příjemce, může zde být opora urgentní anebo opora běžná. Z hlediska místa může být opora poskytovaná doma, ve škole, opora před blízkými nebo opora před cizími lidmi, dle posouzení situace se lze setkat s oporou, která nevede jedince k posouzení situace a s oporou, která vede k posouzení situace.

Schwarzer a Leppin (1992 in Hewstone, Stroebe, 2006) uvádějí, že existuje rozdíl mezi vnímanou sociální oporou, jež se nazývá kognitivní sociální opora, a mezi skutečnou pomocí, kdy se jedná o behaviorální sociální opora.

2.2 Rodina jako zdroj sociální opory

Fontana (1997) uvádí, že z hlediska společenského vývoje dítěte je pro něj nejdůležitější rodina, jelikož se zde vytváří první vazba dítěte a také si zde osvojuje sociální role. Rodině se věnují vědy, jako je psychologie, sociologie a sociální péče. Rodina se člení na užší rodinu a širší rodinu. Za užší rodinu jsou považováni příbuzní prvního stupně, tedy rodiče a děti. Širší rodinou se myslí i příbuzní druhého a třetího stupně, např. prarodiče, strýcové, tety, sestřenice a bratrance apod. Užší rodina prošla postupem času zásadními změnami. Dříve ji tvořil otec, který pracoval, matka starající se o domácnost a jedno až tři děti. Tato tradiční norma se však postupem času změnila. Výzkumy poukazují, že téměř 75 % matek školních dětí má práci mimo

domov. Objevuje se také vysoká nezaměstnanost mužů, takže se vyskytuje stejná pravděpodobnost, že v domácnosti bude matka nebo otec. Vzrostly i rozpady rodin, což vede ke zvýšení počtu rodin s jedním vlastním rodičem a jedním nevlastním. Zvýšil se také počet dětí počatých mimo manželství. Změnou, která se týká širší rodiny, je pokles jejího významu. Důvodem je stěhování mladých lidí z rodných oblastí, kde následně vychovávají své děti daleko od prarodičů a dalších příbuzných, což vede k rozpadu širší rodiny.

Vágnerová (2012) uvádí, že rodina je důležitým podílem identity školáka. Rodina má funkci emočního zázemí a je oporou jeho prestiže. V rodině dochází k uspokojení většiny potřeb. Prepubescent má k rodičům silný vztah, který se postupně diferencuje. Zvládne rozpoznat pocity a postoje rodičů a sourozenců. Rodina je řazena mezi zdroje sociální opory, kde je považována za její přirozený zdroj. Členové této instituce se zde cítí v bezpečí a mají pocit jistoty už od raného dětství. Vyskytuje se zde akceptování, pomoc a povzbuzení jednotlivým členům. Výzkum lidí, kteří se nacházeli v kritické situaci, prokázal, že jsou-li pozitivní sociální vazby v rodině, pak lze počítat i s pomocí jedinci v přizpůsobení se na nepříznivé podmínky, což má pozitivní vliv na zdravotní stav.

V této době slouží rodina jako místo, které zaopatřuje spokojenost a štěstí. Rodina je považována za primární sociální skupinu, ve které je poskytována podpora a pomoc pro její členy v každém věku, zvláště dětem. Rodina by měla poskytovat dětem podstatné informace, poradit jim, dávat jim iniciativu k učení, být jim vzorem a dávat jim zpětnou vazbu, zajistit pro ně pocit jistoty a bezpečí, a tím rozvíjet jejich adaptační schopnosti (Paulík, 2017).

Mareš (2002) uvádí, že vliv rodičů je u dětí rozdílný, čím je dítě mladší, tím je jejich vliv větší. U starších dětí se pak objevuje větší vliv z hlediska vrstevníků. Autor (ibid.) zmiňuje, že prosociální dobrovolníci uvádějí, že si osvojili altruistické chování a snahu pomoc druhým již v rodině. Rodiče užívají výchovné postupy u svých dětí s cílem rozvoje prosociálního chování. Důležitá je také zpětná vazba rodičů. Zpětná vazba odměnou je krátkodobá a při dlouhodobém poskytování je nebezpečná, jelikož dítě ztrácí jeho vnitřní motivaci. Zpětná vazba může být také prováděná prostřednictvím pochvaly, kde může být prosociální chování prezentováno jako součást vnitřní motivace.

Sahu a spol. (2018) uvádí, že jejich výzkumem bylo prokázáno, že rodičům dětí se specifickými poruchami učení ovlivňují školní obtíže jejich společenský život. Rodiče, na úkor pomoci svému dítěti při jeho studijních aktivitách, se museli vzdát některých svých volnočasových činností.

U žáků, kteří žijí v nepříznivých rodinných vztazích, se může častěji objevovat prokrastinace (Ferrari a spol., 1998).

2.3 Učitel a lidé ve škole jako zdroje sociální opory

Škola se snaží vychovávat žáky k poskytování sociální opory, usiluje o to, aby se dokázali mezi sebou podělit o své zážitky, zvládli si osvojit spolupráci mezi sebou a navzájem si pomáhali (Kasíková, 1997 in Mareš 2002).

Ve škole žák zaujímá roli školáka, tato role se skládá z role žáka a spolužáka. Škola je jedním z pilířů napomáhajících rozvoji osobnosti žáka a pomáhá mu s včleněním se do společnosti (Vágnerová 2012).

Snahou školy je socializace žáka odlišným způsobem, než to provádí rodina (Matějček, 2004 in Vágnerová, 2012).

Škola má také vliv na rozvoj identity žáka, na jeho sebehodnocení a sebeúctu. Školní úspěšnost se promítá do sebepojetí žáka. Role školáka je dosažena věkem s danou mírou vývojové úrovně. Roli školáka společnost považuje za potvrzení normality dítěte. Žák může tuto roli vnímat pozitivně nebo negativně (Vágnerová, 2012).

Aldrup a spol. (2018) uvádějí, že pokud bude mezi učitelem a žákem vzájemný respekt, vřelost, důvěra a nebude zde docházet často k mezilidským konfliktům, pak se bude jednat o pozitivní vztah mezi učitelem a žákem.

Li a Qiu (2018) zmiňují, že studijní výsledky žáků ovlivňují faktory, mezi které patří kvalita školy a účast rodičů na vzdělávání.

Jedním z cílů školy by měla být příprava žáka na život, tedy snaha o rozvoj jeho adaptačních schopností v kognitivní, emocionální i behaviorální rovině. U žáků, kde se objevuje selhání rodiny, může být škola kompenzačním činitelem (Jackson, Martin, 1998 in Paulík, 2017).

Těmto žákům škola pomáhá i tím, že část času nemusí trávit v nepříznivém prostředí. Na druhé straně škola může také žáky stresovat z důvodu dynamiky sociálních vztahů mezi žáky i mezi

žáky a učitelé. Žáci mohou mít strach až úzkost při předpokládání neúspěchu, který souvisí s trestem. Tyto pocity však mohou mít žáci i z důvodu sociálních vztahů ve škole a ve třídě (Paulík, 2017).

Školní výsledky jsou nejspíše ovlivněné také dostupností sociální opory. Někteří autoři (např. Richman, Rosenfeld, Bowen) uvádí, že žáci, kterým jsou předávány různé typy sociální opory, vykazují vyšší školní úspěšnost než žáci, kteří sociální oporu nedostávají (Richman, Rosenfeld, Bowen, 1998 in Paulík, 2017).

Důležitým zdrojem podpory žáků jsou učitelé, spolužáci a rodina (Rai, Stanton, Wu et al., 2003 in Paulík, 2017).

S dopady specifických poruch učení se často žáci těžce srovnávají. Objevuje se například negativní vztah k učení, k učitelům nebo celkově ke škole, mohou se i projevat psychosomatické potíže. Dále se může projevit negativní chování žáka, od potřeby „vyniknout“ v jiném odvětví přes negativismus až po vyhýbání se povinností, záškoláctví apod. (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Žákovi se specifickými poruchami učení by měla být poskytnuta podpora z hlediska úpravy podmínek školní práce, což pomůže redukovat žákův stres, mohou být využity podpůrné pomůcky. Je potřeba poskytnout žákovi se specifickými poruchami učení odvalu při boji se svým hendikepem (Bartoňová, 2019).

Pro učitele i žáky je důležité, aby učitel dokázal zvládat zátěž při působení na žáky, jinak může dojít k tomu, že je učitel unavený, nespokojený, neurotizovaný apod. Mezi nejčastější faktory způsobující stres učitele patří obtíže v zaměstnání na dané škole, časový tlak, nadměrná pracovní zátěž, konflikty s kolegy nebo nadřízenými apod. Také sem patří nedostatky v organizační struktuře a klimatu, problémy, které souvisejí s rolí v organizaci, problémy v kariéře, tzn. nedostatek perspektivy, malá možnost profesního rozvoje a postupu. Objevují se i nedostatky ve spolupráci rodiny a školy, to se může projevat třeba i agresivním postojem vůči učitelům apod. Učitelé si mohou přinášet problémy ze školy do soukromého života nebo naopak. U učitelů se objevuje nedostatečná společenská podpora, nedostatečné uznání jejich profese, často se objevuje nízké společenské oceňování učitelství, s čímž souvisí i nízký plat v porovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými pracovníky. Učitelé si často připadají neustále kontrolováni celou veřejností, často se bojí, že budou negativně hodnoceni a také že přijdou o

práci. Dále se bojí veřejného znemožnění (např. pomocí internetu) nebo žákova fyzického útoku, což se bohužel objevuje i v českých školách. Požadavky kladené na učitele se stále zvyšují. V dnešní době je snaha o rozšíření působení školních psychologů, jsou zavedeny preventivní programy, jejichž účelem je zamezit negativním jevům a upravit sociální vztahy ve škole, což by mělo sloužit k zamezení školních stresorů jak na žáky, tak na učitele (Paulík, 2017).

Po dobu studia se žák dostává do školních situací, které jsou pro něj složité, takže začíná uvažovat, zda se s nimi dokáže vyrovnat. Jestliže si uvědomí, že se s nimi nedokáže vyrovnat, pak hledá pomoc. Podobným způsobem si vede učitel, který se snaží pozorovat žáky ve školních situacích a uvažuje, zda se dokáže se zátěží vyrovnat. Pokud si učitel uvědomí, že to žák nedokáže, tak se buď snaží žákovi výrazně pomoci, nebo se snaží žákovi mírně pomoci, dále může jen čekat, jestli žák vyhledá pomoc, nebo ho „ponechává osudu“, jelikož si myslí, že pomoci žákovi nemá smysl. Také se může stát, že se učitel zřekne vlastních aktivit a doporučuje, aby žák s rodiči vyhledal specialistu, např. psychologa. Sociální okolí bere za samozřejmost to, že učitel pracuje dobře, snaží se pomáhat žákům, nemá potřebu jeho aktivity vyzvednout. Pokud se však objeví nějaké zaváhání ze strany učitele nebo dojde k absenci očekávané opory apod., pochybení bývá často zachyceno veřejností v některých případech i zveřejněno (Mareš, 2003).

Mezi učitelem a žákem musí vzniknout specifický vztah, aby mohl učitel poskytnout žákovi sociální oporu. Ze strany učitele jsou důležité různé faktory, které pomáhají k vytvoření a udržování tohoto vztahu. Mezi ně se řadí např. sympatie k žákovi, tzn., že učitelovy představy o vzorném žákovi se shodují se žákem, výskyt vděčnosti žáka, projev radosti ze strany žáka při setkávání s učitelem; dostupnost a spolehlivost ze strany učitele, tzn., že je učitel žákům nablízku, když ho potřebují, dokáží se spolehnout, že jim pomůže; dále je třeba, aby se učitel dokázal vcítit do žáka, tzn. podívat se na problém stejným úhlem jako žák a pochopit jeho potřeby. V průběhu času se žák učí lépe navazovat vztah s učitelem a dokáže lépe určit, jakou pomoc může od daného učitele čekat. Časem dokáže vyvodit, jaké dlouhodobější důsledky má učitelova opora a učitelova konkrétní pomoc jak pro něj osobně, pro postoje spolužáků, pro postoje kamarádů, tak pro jeho postavení ve třídě (Newman, 2000 in Mareš, 2003).

U nižších ročníků 1. stupně ZŠ žák chápe učitelovu vstřícnost jako pojem osobního vztahu a hodnotí ji z hlediska dostupnosti učitele, jeho ochoty pomáhat, jeho pochopení žakových problémů a z hlediska kvality poskytnuté pomoci (Furman, Buhrmester, 1985 in Mareš 2003).

Ve vyšších ročnících 1. stupně se žákovo chápání učitelovy vstřícnosti mění. Považuje ji za učitelovu sociální roli a vnímá ji jako učitelovu povinnost, začíná více přemýšlet nad negativními důsledky učitelovy pomoci. V období, kdy žák navštěvuje 5. nebo 6. ročník, se vyskytuje odměřený postoj ze strany žáka k učiteli. Postoj k učiteli se i mění z hlediska pohlaví. Chlapci vnímají učitele více jako aktéra možných konfliktů. Lze si všimnout, že vztah žáka s učitelem se mění s věkem a socializací žáka. Učitelé a rodiče žáků si často stěžují, že jsou žáci nedostatečně samostatní. Učitel dokáže vnímat dva rozdílné cíle u žáků. První skupinou jsou rozvojové cíle neboli učební cíle (learning goals), které sledují dosažení žákova mistrovství, dokonalosti (mastery goals), prováděného prostřednictvím zaujetí úkoly (task-involved goals), Druhou skupinou jsou výkonové cíle neboli cíle orientované na dobré známky (good grades goals), cíle orientované na schopnosti (ability goals), což je prováděno prostřednictvím zaujetí sebou samým a svým postavením mezi spolužáky (ego-involvement). Učitel reguluje vztahy mezi žáky (Mareš, 2002).

Ryan a Pintrich (1998, Ryan, Pintrich in Mareš, 2002) uvádějí, že učitel se musí řídit pravidly a normami ve škole. Mezi ně patří výchovně vzdělávací cíle, které jsou poskytovány žákům různými prostředky, a sociální klima ve výuce, na kterém se podílí učitel a žáci. Z hlediska sociálního klimatu ve třídě by se měla objevovat ochota ze strany učitele, která napomáhá příznivým vzájemným vztahům, také jeho ochota nápomoci pozitivním vztahům mezi žáky. Žák prochází několika fázemi v procesu hledání pomoci. Nejprve si musí uvědomit, že potřebuje pomoc, dále se musí rozhodnout vyhledat pomoc, zvážit, na koho se s prosbou o pomoc obrátit, zjistit, jak o danou pomoc požádat, opravdu požádat, shrnout si, jak to celé dopadlo.

Důraz žáků středního školního věku je přisuzován spravedlnosti ze strany učitele. Snaží se o dosažení rovnosti, tedy aby všichni měli stejné podmínky. Výjimky hodnotí negativně, jelikož v nich vzbuzují nejistotu. Komunikace mezi žákem a učitelem má podobu takovou, že tím dominantním je učitel, který určuje formální průběh a obsah komunikace. Během ní dochází k rozvoji vyjadřování žáka, přesněji jde o stylizaci sdělení (Vágnerová, 2012).

Pro žáka základní školy má učitel mnoho podob, je přítelem, ochráncem, rádcem a strážcem jeho prospěchu (Davis, 2001).

2.4 Kamarád a spolužáci jako zdroje sociální opory

Mezi přirozené zdroje sloužící k odolnosti proti zátěži patří spolužáci (Paulík, 2017).

Demaray a Elliot ve svém výzkumu naměřili menší výskyt sociální opory z hlediska spolužáků a blízkých přátel u žáků s ADHD vzhledem k žákům intaktním (Demaray, Elliot, 2001).

Z hlediska vztahů mezi spolužáky se objevují jejich sociální role, které se od sebe odlišují, např. žák, který vyučuje, a žák, který se od něj učí (Mareš, 2002).

Lind poukazuje na to, že proces vzájemného pomáhání žáků ve škole má mnoho podob. Žák může pomáhat druhému při učení, tato aktivita může být i iniciovaná učitelem. Žák také může pomáhat jinému žákovi napovídáním, nebo dokonce mu může dát něco opsat. V horším případě může pomáhat ostatním spolužákům při šikaně oběti. Uvádí, že šikana bývá prováděna skupinou, nikoliv jedním člověkem (Lind, 1997 in Mareš, 2002).

S narůstajícím věkem se přátelství mezi vrstevníky mění, postupem času se stává rozmanitějším. Jednou z jistot, kterou si dítě pěstuje, je přátelství a zařazení do konkrétní skupiny dětí. Přátelství má tři dimenze: sociální, kognitivní a emoční. Trávení času s přáteli dodává jedinci příjemnou náladu (Argyle, 1999 in Mareš 2002).

To, jak se dokáže dítě podílet na sociální opoře, ovlivňuje míra jeho schopnosti soucitu (Stuchlíková, 2002 in Mareš, 2002).

Potřebnou schopností dítěte je dokázat se podívat na problém očima druhého člověka, dokázat přemýšlet jako druhý. Primárně dítě poskytuje sociální oporu užší rodině, poté také zprostředkovává sociální oporu širší rodině. Dále následují v poskytování opory kamarádi a spolužáci, nakonec ji poskytuje i ostatním lidem, které považuje za důležité. Jedním z prostředků, kterým je dítě vychovááno k pomoci ostatním lidem, je vyprávění pohádek, které se řadí mezi nepřímou formu výchovy. Výchova dítěte k poskytování sociální opory probíhá ze strany mateřské školy, základní školy, prostřednictvím televize, v rámci komunitních intervenčních programů (Mareš, 2002).

Mezi nejdůležitější potřeby dětí školního věku se řadí potřeba kontaktu a přijetí spolužáky. V období středního školního věku je důležité působení vrstevnické skupiny z důvodu socializačního vlivu, její charakteristikou je neinstitucionalizovanost. Jedinec se integruje do vrstevnické skupiny jen za podmínky, že akceptuje pravidla této skupiny. Zde si děti mezi sebou předávají životní zkušenosti, ideály, hodnoty apod. Dále si ve vrstevnické skupině osvojují spolupodílení na aktivitách a ohleduplnost k ostatním, sebekontrolu a způsoby komunikace. Pro žáka školního věku má role vrstevníka, spolužáka a kamaráda velkou hodnotu. Důležitá je také identifikace s vrstevnickou skupinou, jež naznačuje odpoutávání od rodiny. Dojde-li k izolování od vrstevnické skupiny, dokáže to negativně ovlivnit rozvoj osobnosti dítěte. V průběhu času se pak u tohoto člověka začnou objevovat obtíže týkající se navazování kontaktů. Vrstevníci dokáží naplnit některé potřeby jedince, např. potřebu citové jistoty a bezpečí, potřebu učení a potřebu sebeuplatnění. Potřeba citové jistoty by měla být poskytována i ze strany rodiny. Vrstevníci dokáží dávat jedinci emoční oporu ve formě sdílení různých problémů apod. Vrstevníci naplňují potřebu učení předáváním různých zkušeností. Pro děti jsou zajímavější dovednosti a znalosti, které jim předávají vrstevníci. Dále se podílí na rozvoji poznávacích procesů. Naplnění potřeby sebeuplatnění ze strany vrstevníků bývá snazší než z hlediska rodiny, jelikož jsou rovnocennou skupinou (Vágnerová, 2012).

Děti ve věku devíti až desíti let jsou zařazeny do skupiny dětí středního školního věku. V uvedeném období dochází v přátelství k přechodu od egocentrismu k sociocentrismu (Hartup in Howe, 2010 in Vágnerová, 2012).

V tomto období se vyskytuje větší citlivost dětí z hlediska potřeb druhých, zde je přátelství chápáno jako pojem vzájemné sympatie, blízkosti až intimity. Zvyšuje se zde míra vzájemného porozumění, tzn., že si je žák vědom, že se může kamarádovi svěřit. Zdrojem jistoty a opory může být takový kamarád, který neprozradí tajemství, může mu věřit, nezradí a v případě potřeby podá pomocnou ruku. V tomto věku je přátelství realizováno ve větších nebo menších skupinách, vydrží několik měsíců, nejedná se tedy o stálé přátelství. U chlapců bývají tyto skupiny otevřené, tzn., že se k nim může někdo další přidat, ale musí splňovat základní podmínky. V tomto období nese velkou hodnotu faktor stejnosti, tedy konformity, tzn., že děti se nechtějí od ostatních odlišovat. Z toho důvodu si nejvíce volí kamarády ve stejném věku nebo v některých případech v rozmezí dvou let. Dále zde dochází k potřebě genderové

diferenciace, tzn., že chlapci tvoří své skupiny a dívky také tvoří své skupiny. To je způsobeno rozvojem genderové identity, který probíhá v prepubertě (Vágnerová, 2012).

Mění se i postoj k soupeření a spolupráci. Velká část žáků nepokládá soupeření za negativní osobnostní vlastnost, jelikož to některým přijde zábavné a vzrušující, dopomůže jim to ukázat, jak jsou dobří. Žáci považují spolupráci za příjemnou, pokud se vyskytuje vzájemná pomoc (Tassi a Schneider, 1997 in Vágnerová, 2012).

V tomto období také dovedou žáci zdůvodnit svůj postoj a objasnit, co je naštvalo a jak by problém vyřešili. Také se zde objevuje samostatnost v hodnocení vrstevníků. Komunikace v dětské skupině má svá specifika, např. používají slang, užívají velké množství citoslovcí, jejich projev bývá často hlučný a objevuje se zde důraz na neverbální komunikační projevy (Vágnerová, 2012).

Mezi přirozené zdroje sloužící k odolnosti proti zátěži jsou řazení přátelé. Ze strany přátel se objevuje sociální opora ve formě nárazníkového faktoru stresu. V přátelství se objevuje respekt a důvěra, čímž druhý získává jistotu, že pokud bude potřeba, získá od druhého sociální oporu, což je pro něj emocionálně postačující a pomáhá mu to zvládat zátěž a hodnotit kvalitu vlastního života (Paulík, 2017).

Přátelskost je vzájemný vztah, ve kterém se vyskytují jevy, jako je svěřování, naslouchání, dodávání si opory navzájem apod. (Mareš, 2001).

Třída je specifickou vrstevnickou skupinou, kde je žákům přisouzena role spolužáka. Jedná se o uzavřenou skupinu, do které nemůže kdokoliv přicházet. Pokládá se za samozřejmé, že si jsou spolužáci rovni, jedinec se s nimi podílí jak na výhodách, tak na nevýhodách postavení školáka. Žák si své spolužáky nemůže vybrat, stanou se jeho spolužáky po zařazení do konkrétní třídy, kde jsou ostatní jedinci v podobném věku. Školní třída se projevuje dvěma způsoby. Odlišně se žáci chovají při vyučování, kde dochází ke kontaktu s učiteli, dále se jinak chovají o přestávkách a i chování mezi nimi je odlišné. Od žáků středního školního věku je složité se dozvědět informace o kamarádství ve škole, jelikož žáci v tomto období přestávají na ostatní spolužáky žalovat. Třída napomáhá rozvoji dětské autonomie a snaží se vyřešit si věci bez pomoci dospělých. U prepubertálních žáků se může situace vyostřit, dojít až k vyčlenění žáků či dokonce terorizování těch, kteří nesplňují pravidla třídy. Tito žáci si budují postavení ve třídě, což je součástí jejich identity. V období středního školního věku skupina

spolužáků zvládne vystupovat a jednat jako celek i přesto, že jejich složení je krátkodobé a lehce měnitelné. Požaduje však od svých členů přizpůsobení, nabízí jim pak pocit jistoty, pocit, že někam patří a vyšší prestiž (Vágnerová, 2012).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Vymezení cílů výzkumu

Výzkum se zabýval zdroji sociální opory u žáků 3. až 5. ročníků 1. stupně běžných základních škol a základní školy pro žáky se speciální poruchou učení. Zkoumali jsme frekvenci výskytu sociální opory u jednotlivých skupin žáků a u celého výzkumného vzorku. Také jsme se zabývali přisuzovanou důležitostí sociální opory ze strany žáků. V praktické části je současně nahlíženo na celkovou problematiku sociální opory. Předpokladem tohoto výzkumného šetření je, že žáci se specifickými poruchami učení a žáci s podpůrným opatřením mají větší sociální oporu ze strany učitelů než žáci intaktní.

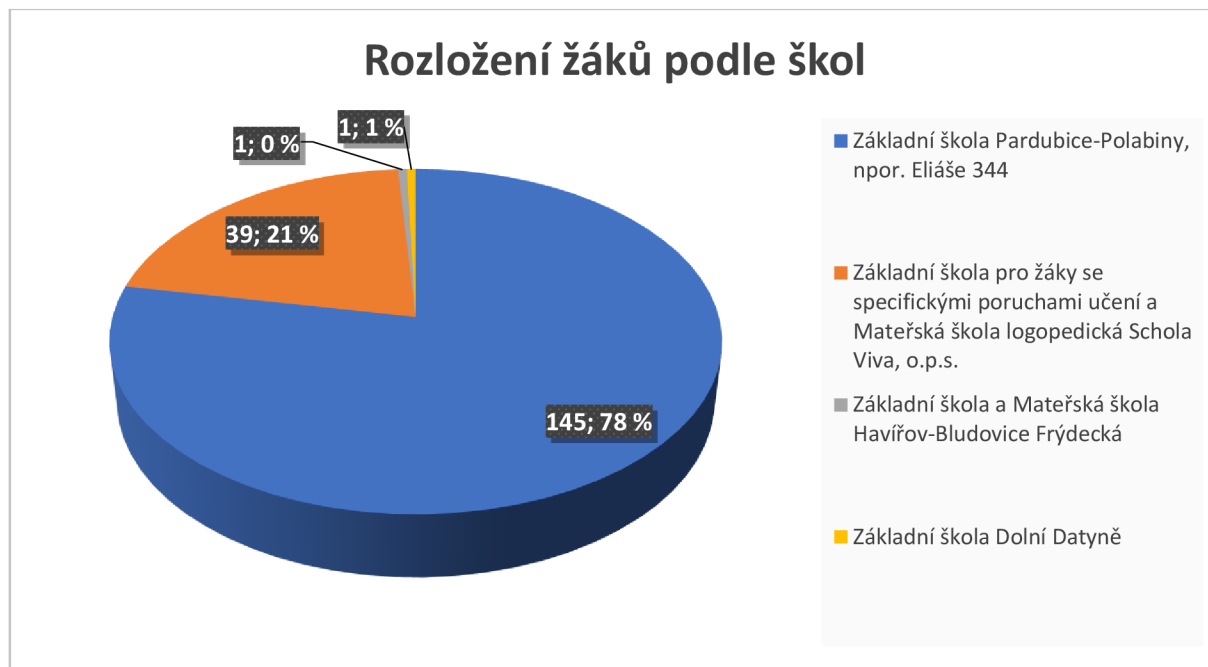
Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jakou subjektivní důležitost přisuzují žáci se specifickými poruchami učení konkrétním zdrojům sociální opory v porovnání s celým výzkumným vzorkem žáků, s žáky intaktními a s žáky s podpůrnými opatřeními. Dále nás zajímalo, jak často se žákům dostává této opory v porovnání s celým výzkumným vzorkem žáků, s žáky intaktními a s žáky s podpůrnými opatřeními.

Výzkum se zaměřuje na vliv sociální opory ze strany rodičů, učitelů, spolužáků, kamaráda/kamarádky a lidí ve škole.

Následujícím cílem praktické části je představit výsledky výzkumu a formulovat závěry.

4 Charakteristika výzkumného vzorku

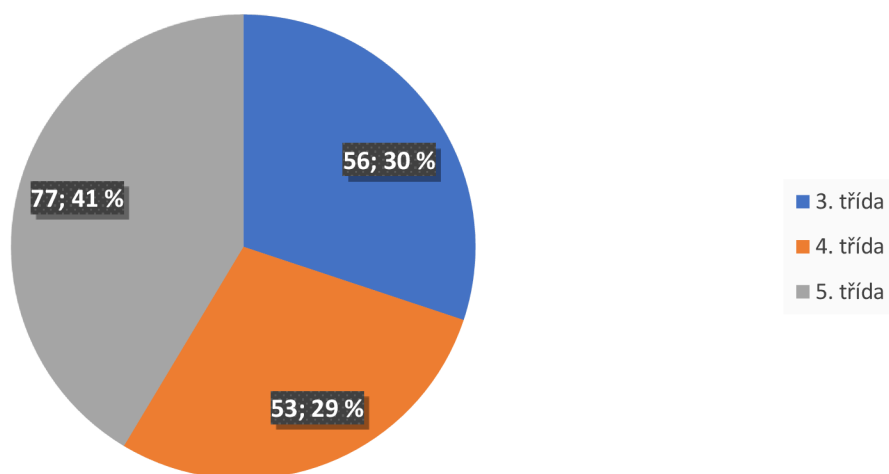
Výzkumný vzorek tvořilo 186 žáků. Podrobná charakteristika je uvedena v následujících grafech.



Graf 1 – Rozložení žáků podle škol

Graf č. 1 znázorňuje rozložení žáků podle škol. Pro výzkum byly osloveny dvě základní školy: Základní škola Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344 a Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s. Nejvíce žáků podílejících se na výzkumu pocházelo ze Základní školy Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344, celkem jich bylo 145 (78 %). Dále 39 žáků (31 %) pocházelo ze Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s. Nejméně zúčastněných žáků bylo ze Základní školy Havířov-Bludovice Frýdecká a Základní školy Dolní Datyně. Ze základní školy Havířov-Bludovice Frýdecká byla jen jedna žákyně a ze základní školy Dolní Datyně byla také pouze jedna žákyně.

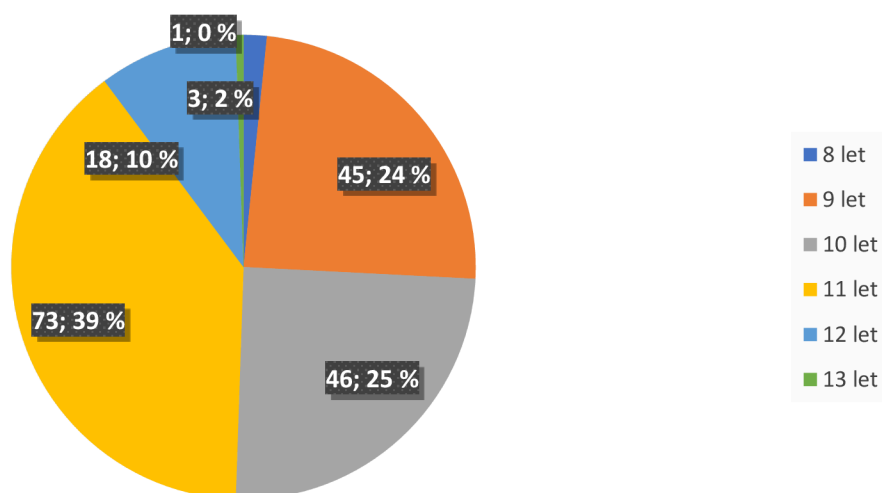
Rozložení žáků podle tříd



Graf 2 – Rozložení žáků podle tříd

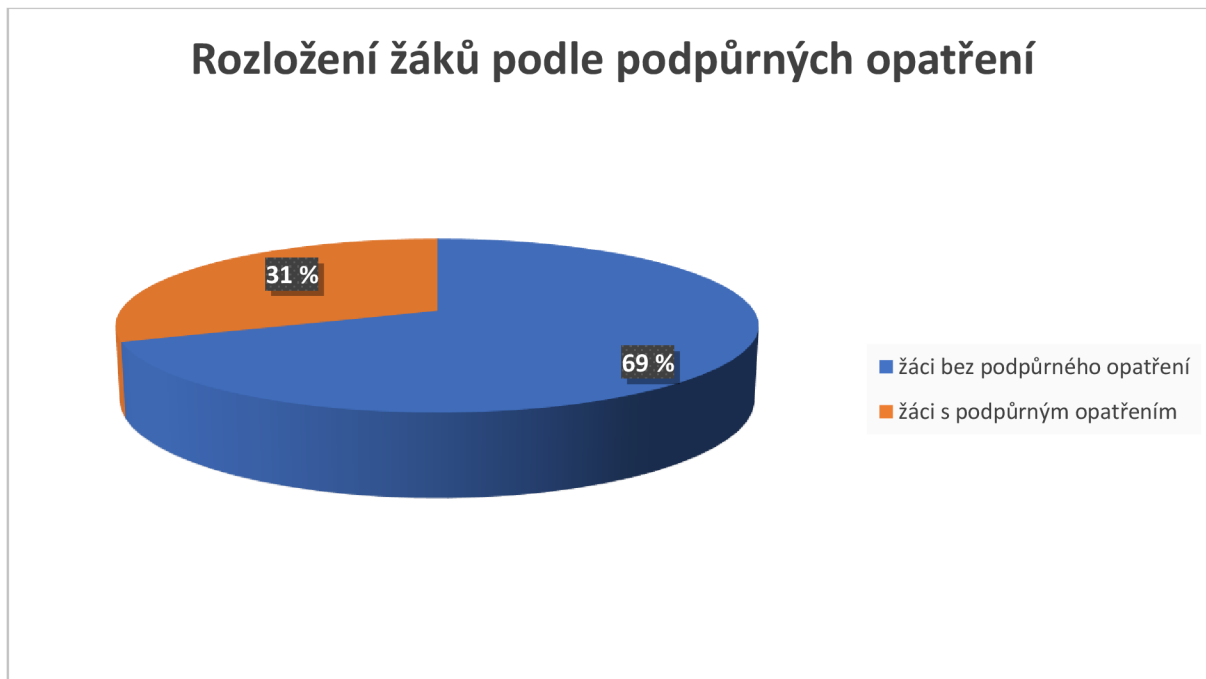
Graf č. 2 znázorňuje rozložení žáků podle tříd. Nejvíce žáků, kteří vyplnili dotazník, bylo z 5. třídy. Celkem se jich zúčastnilo výzkumu 77 (41 %). 56 (30 %) zúčastněných ve výzkumu navštěvovalo 4. třídu. Nejméně žáků podílejících se na výzkumu pocházelo z 3. ročníku, těch bylo 53 (29 %).

Rozložení žáků podle věku



Graf 3 – Rozložení žáků podle věku

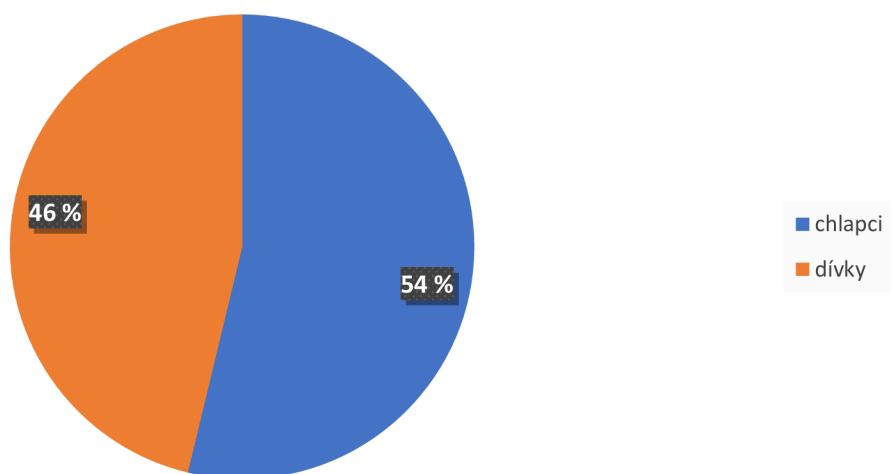
Z Grafu č. 3 je patrné, že nejvíce žáků bylo ve věku 11 let (39 %), dále pak 10 let (25 %), 9 let (24 %), 12 let (10 %), 8 let (2 %). Pouze jeden žák byl 13 let starý.



Graf 4 – Rozložení žáků podle podpůrných opatření

Grafu č. 4 zobrazuje rozložení žáků podle podpůrných opatření. 69 % žáků nemělo žádné podpůrné opatření a 31 % respondentů tvořili žáci s podpůrným opatřením. Mezi žáky, kteří měli podpůrné opatření, patřili žáci s různými druhy nebo kombinacemi specifických poruch učení, žáci s ADHD, žák s ADD, žák s poruchou chování, žáci s dyslálií, žáci s dysfázií, žák s mutismem, žáci se sníženou mentální schopností, žák s lehkým mentálním postižením a žáci s tělesným postižením.

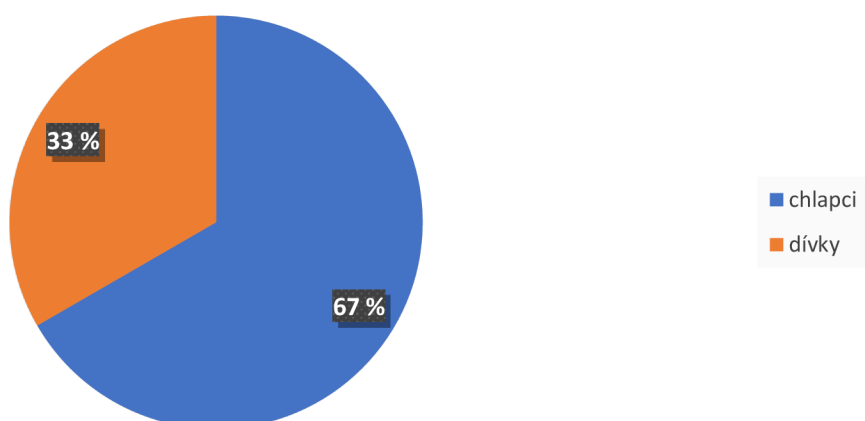
Rozložení žáků podle pohlaví



Graf 5 – Rozložení žáků podle pohlaví

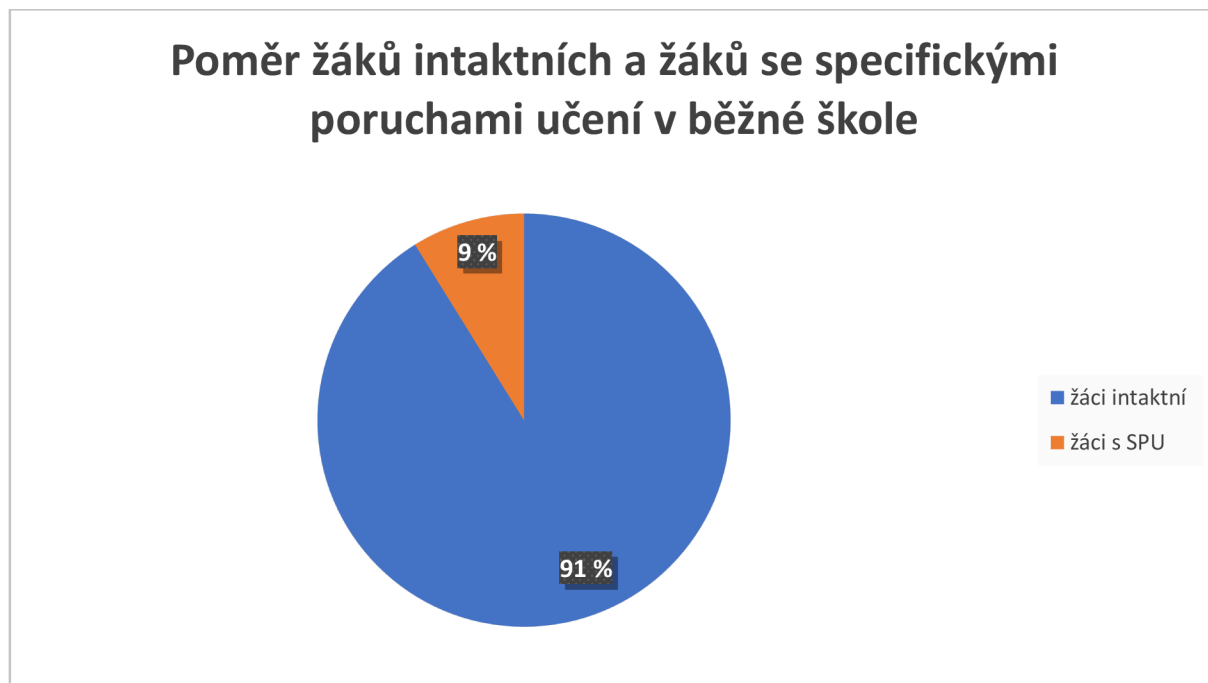
Graf č. 5 zobrazuje rozložení žáků podle pohlaví. Jak je patrné, ve výzkumu bylo vyšší zastoupení chlapců. Vzorek tvořilo 54 % chlapců a 46 % dívek.

Rozložení žáků se specifickými poruchami učení podle pohlaví



Graf 6 – Rozložení žáků se specifickými poruchami učení podle pohlaví

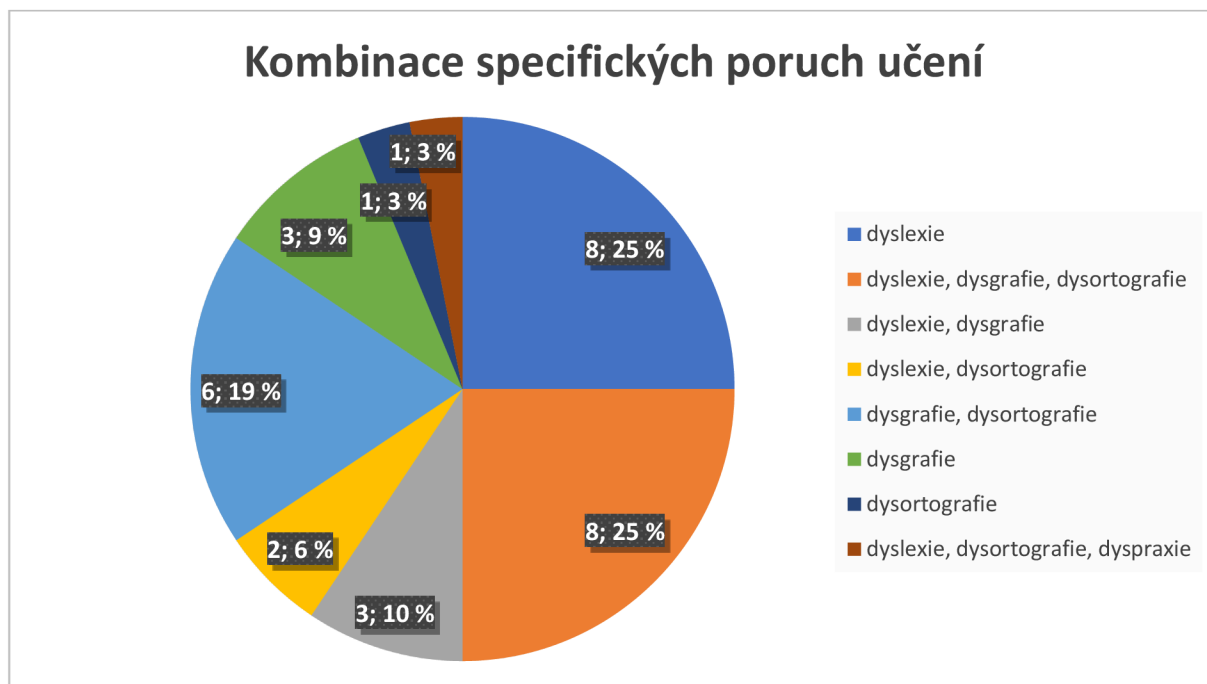
Graf č. 6 zobrazuje rozložení žáků se specifickou poruchou učení podle pohlaví. Bylo zjištěno, že u chlapců se objevovaly specifické poruchy učení častěji než u dívek. 67 % chlapců a 33 % dívek trpí specifickými poruchami učení.



Graf 7 – Poměr žáků intaktních a žáků se specifickými poruchami učení v běžné škole

Výsledky v Grafu č. 7 vypovídají, že výzkumný vzorek tvořilo 91 % žáků intaktních a 9 % žáků se specifickými poruchami učení.

Kombinace specifických poruch učení



Graf 8 – Kombinace specifických poruch učení

Z Grafu č. 8 lze vyčíst, že nejčastěji z SPU se vyskytuje dyslexie u 8 žáků (25 %), stejný počet žáků trpí dyslexií společně s dysgrafií a dysortografií. 6 žáků (19 %) mělo dysgrafii a dysortografii. Kombinací dyslexie a dysgrafie trpělo 10 % žáků. 9 % žáků se specifickou poruchou učení mělo dysgrafii. 6 % žáků se specifickými poruchami učení mělo diagnostikovanou kombinaci dyslexie a dysortografie. 3 % žáků se specifickými poruchami učení trpěla pouze dysortografií. Graf ukazuje, že nejméně častou kombinací specifických poruch učení je dyslexie, dysortografie, dyspraxie.

5 Metoda sběru dat

Pro výzkum praktické části diplomové práce jsme vybrali metodu kvantitativního šetření, jelikož se nám jevila pro zjištění sociální opory žáků se specifickou poruchou učení nejvhodnější.

K výzkumu jsme použili standardizovaný dotazník CASSS-CZ, který je českou modifikací amerického dotazníku CASSS (Child and Adolescent Social Support Scale) z roku 2000. Tento dotazník se zabývá zjišťováním vnímané sociální opory u dětí a dospívajících. Snaží se ji diagnostikovat globálně, přičemž se také zabývá rozlišením jejích složek. Může tedy prospěšně sloužit jako diagnostická metoda, která je vhodná pro školní psychology či výchovné poradce. Zmíněný dotazník je určený pro žáky 3. až 12. ročníků. Takže může být využit jak na prvním stupni, tak na druhém stupni, ale i na třetím stupni škol.

Dotazník je složen z položek a subškál. Subškála značí zdroj sociální opory jednice. Obsahuje tedy pět subškál, jednotlivé subškály jsou nazvané: mí rodiče, můj učitel, mí spolužáci, můj kamarád a lidé ve škole. Jedna subškála se skládá ze dvanácti položek. Kroužkováním jednotlivých odpovědí žák sděluje informace k četnosti výskytu určitého jevu sociální opory (tato část je v textu označována jako A) a k důležitosti daného jevu (tato část je v textu označována jako B).

Je zde důležité, aby se žák pozorně věnoval každé položce a vyhodnotil:

- 1) jak často zažívá sociální oporu – tu vyhodnotí tak, že zakroužkuje jednu z odpovědí na šestistupňové stupnici od 1 (nikdy) do 6 (vždy);
- 2) jak důležitá je pro něj sociální opora – zde už vybírá z třístupňové stupnice od 1 (není důležité) až po 3 (velmi důležité).

Před vyplněním dotazníku musí být vyplněny demografické údaje, které jsou obsažené v záhlaví dotazníku. Pod demografickými údaji je ukázka položky, kde je nastíněno, jak odpovědět na položku z hlediska četnosti výskytu a z hlediska subjektivně vnímané důležitosti (Mareš, Ježek, 2005).

Pro tento výzkum jsme demografické údaje upravili. Kolonku určenou pro jméno a příjmení jsme odstranili, jelikož výzkum byl zcela anonymní. Další odstraněnou kolonkou byl název obce, města. Kolonku určenou k vyplnění data jsme ponechali. Kolonku, u které žáci měli

zakroužkovat pohlaví, jsme také ponechali. Kolonky k vyplnění školy a třídy jsme nechali tak, jak byly. Přidali jsme kolonku, kde žáci měli vyplnit věk. Dále jsme demografické údaje obohatili o kolonku, kde jsme zakroužkovali, zda jde o žáka intaktního nebo se specifickými poruchami učení. Také jsme přidali kolonku k dopsání, o jakou specifickou poruchu učení se jedná. Nakonec jsme přidali kolonku, kde jsme zakroužkovali, zda jde o žáka, kterému je poskytované podpůrné opatření nebo není, zde jsme také dopsali, o jakou poruchu se jedná, pokud to nebyla specifická porucha učení.

Disman (2020) uvádí výhody a nevýhody metody dotazníku. Mezi výhody řadí, že se dotazník jeví jako vysoce efektivní technika zastihující značný počet respondentů, u kterého nejsou potřeba velké náklady. Dále za jeho výhodu považuje to, že za pomoci dotazníku dokážeme dostat poznatky od mnoha respondentů za krátký čas, i zde se vyskytují nízké náklady. Také uvádí, že vzhledem k rozhovoru, zde nejsou spolupracovníci v terénu potřební. Pro respondenty je u dotazníku anonymita přesvědčivější. Mezi nevýhody dotazníku řadí např. závislost na ochotě dotazovaného, respondenti mohou přeskočit otázku nebo nevyplnit. Dále uvádí riziko, že otázky byly vypracovány jiným respondentem, než pro kterého je dotazník určen. Také uvádí, že počet navrácených dotazníků je malý.

V našem případě jsme se snažili nevýhody dotazníku anulovat. Průběh našeho šetření probíhal tak, že jsme přišli na předem domluvenou hodinu do třídy. Žáci, jejichž zákonní zástupci nesouhlasili s účastí na výzkumu, odešli s třídní učitelkou do jiné třídy. Žákům, kteří s námi ve třídě zůstali, jsme se představili a obeznámili je s dotazníkem a průběhem šetření. Žáci pracovali samostatně, pokud něčemu nerozuměli, tak se přihlásili a daná položka jim byla vysvětlena. Žáci tento dotazník vyplňovali 45 minut. Poté ho po jednom odevzdávali a vždy jsme zkontrolovali, zda jsou všechny položky vyplněné. Tím jsme předešli riziku, že by někdo nevyplnil některou z uvedených položek, jelikož by byl jinak celý dotazník neplatný. Tím, že jsme při vyplňování dotazníků žáky kontrolovali, nehrozilo, že by dotazník vyplňoval někdo jiný než daný žák (Použili jsme techniku, kterou Němci nazývají klassenzimmer fragenbogen.). Všechny rozdané dotazníky se vrátily zpět.

5.1 Harmonogram

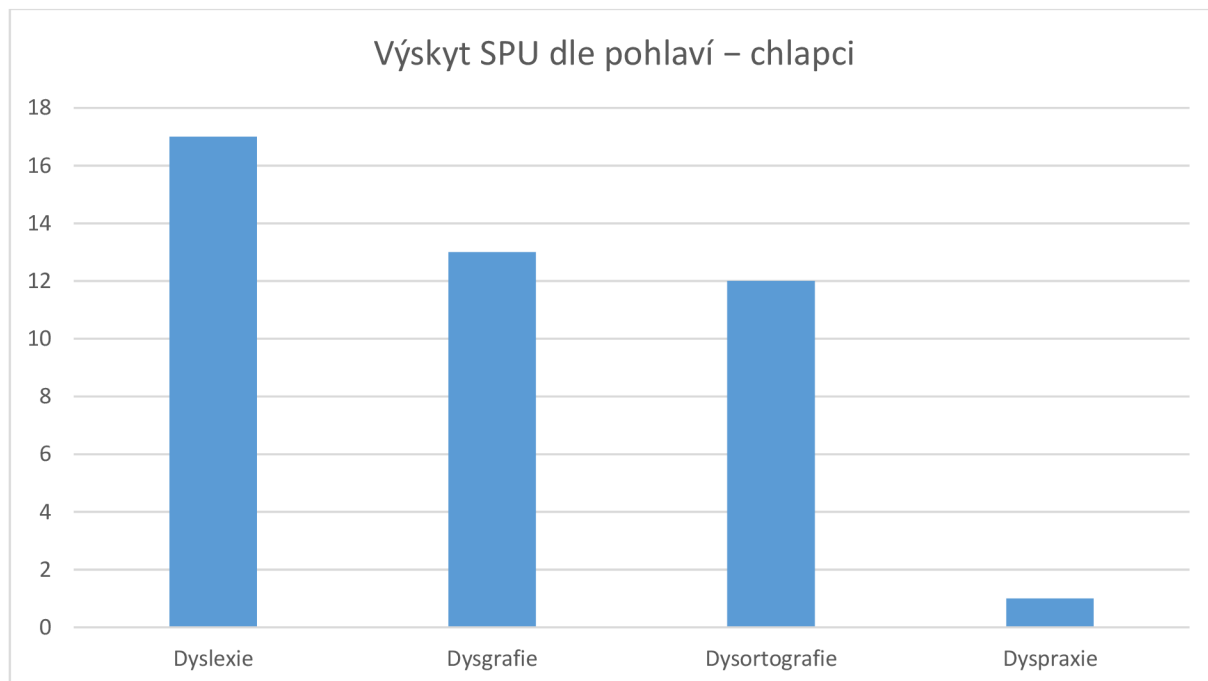
Následující tabulka znázorňuje postup při vypracovávání diplomové práce.

15. 10. 2020	Oslovení vedoucí diplomové práce
16. 5. 2022	Oslovení ZŠ Pardubice-Polabiny, n. por. Eliáše 344
20. až 22. 6. 2022	Provádění výzkumu na ZŠ Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344, ve 3. až 5. ročnících
22. 6. 2022	Oslovení ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s
27. 6. 2022	Provádění výzkumu na ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s., ve 3. Až 5. třídách
28. 6. 2022	Oslovení žákyně ze ZŠ Havířov-Bludovice Frýdecká
28. 6. 2022	Oslovení žákyně ze ZŠ Dolní Datyně
29. 6. 2022	Provádění výzkumu u žákyně ze ZŠ Havířov-Bludovice Frýdecká
29. 6. 2022	Provádění výzkumu u žákyně ze ZŠ Dolní Datyně

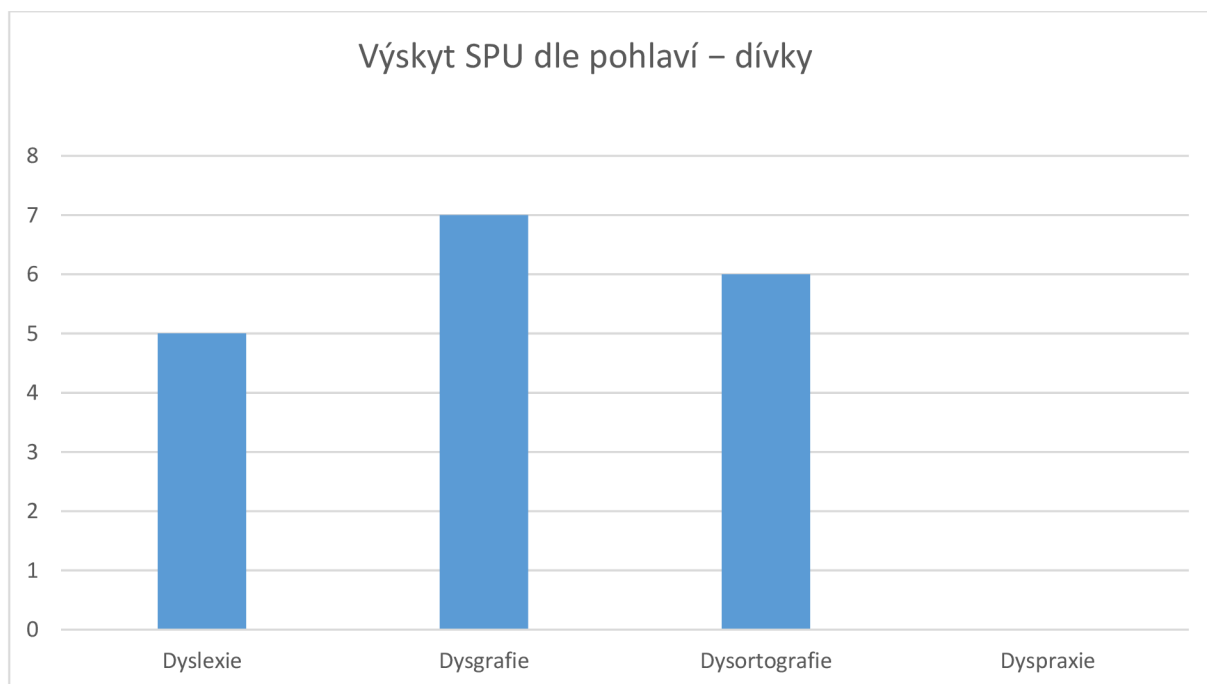
Tabulka 1 – Harmonogram diplomové práce

6 Analýza a interpretace dat

V následujících grafech nás zajímaly rozdíly výskytu specifický poruch učení podle pohlaví. Z následujícího grafu je patrné, že tyto rozdíly jsou zanedbatelné.



Graf 9 – Výskyt SPU dle pohlaví – chlapci



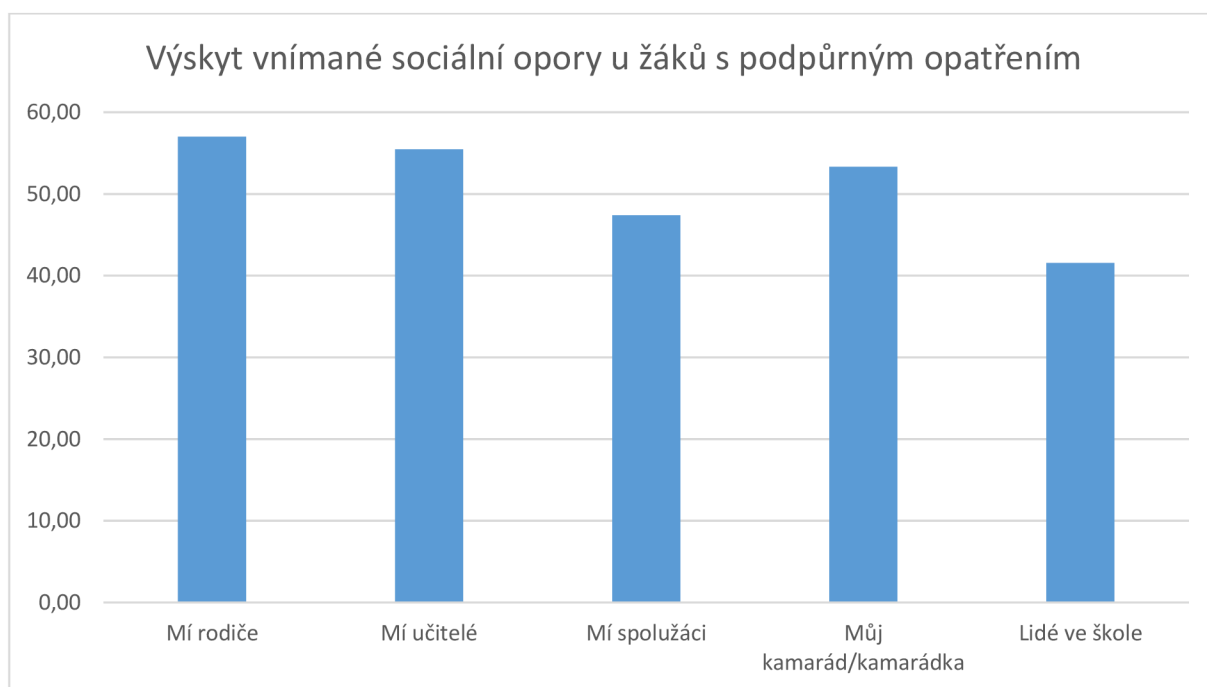
Graf 10 – Výskyt SPU dle pohlaví – dívky



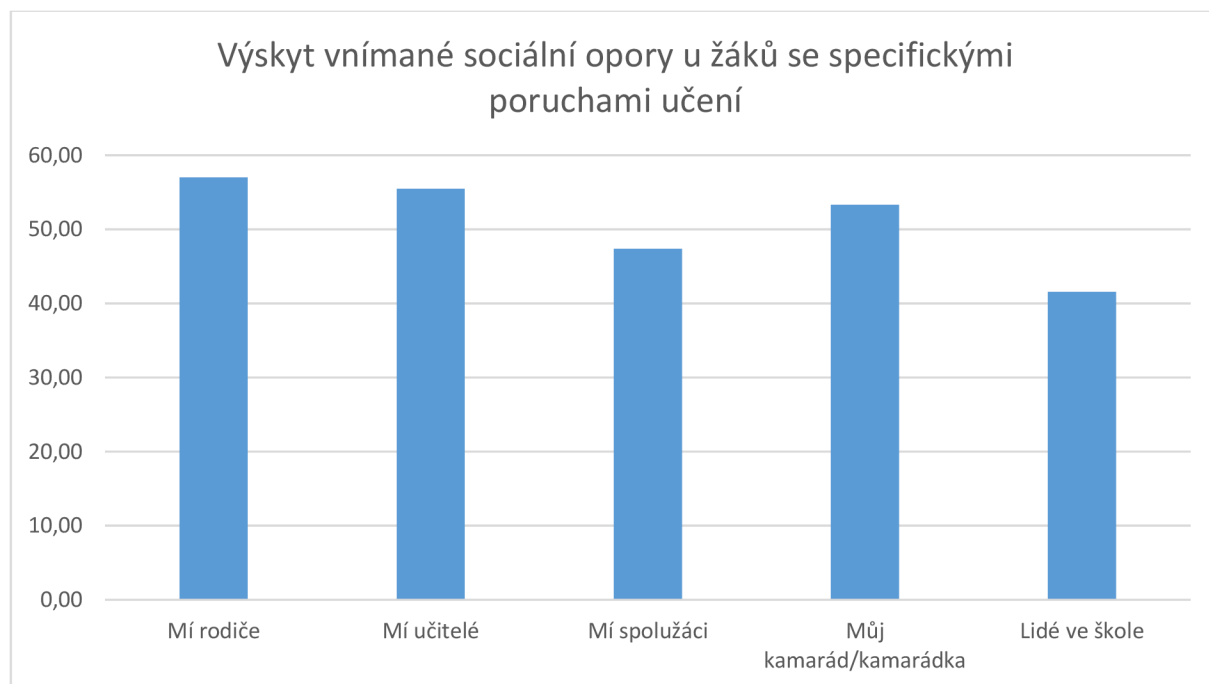
Graf 11 – Výskyt vnímané sociální opory u všech žáků



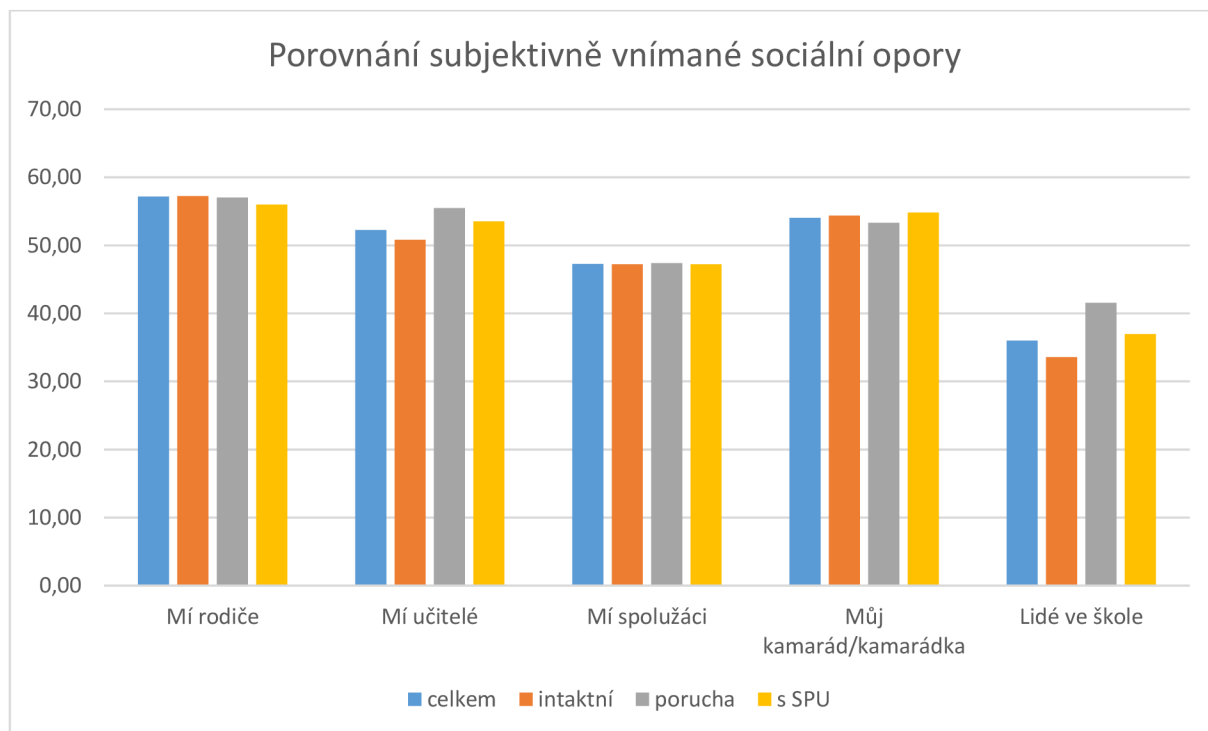
Graf 12 – Výskyt vnímané sociální opory u žáků intaktních



Graf 13 – Výskyt vnímané sociální opory u žáků s podpůrným opatřením

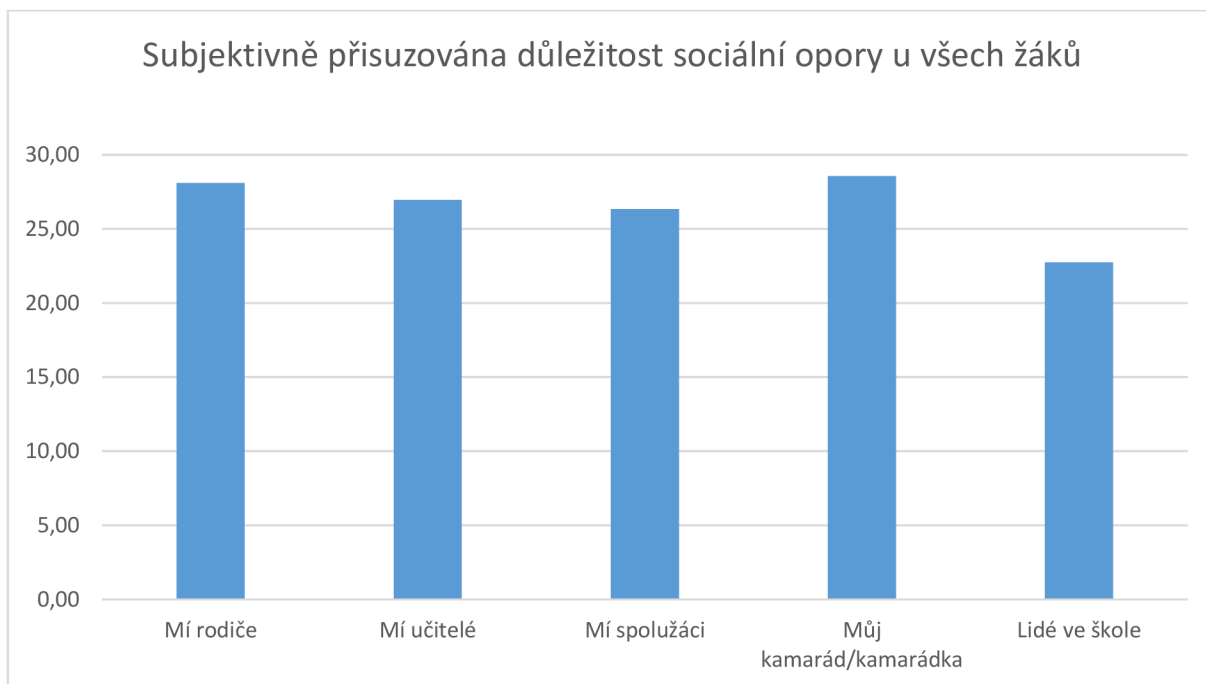


Graf 14 – Výskyt vnímané sociální opory u žáků se specifickými poruchami učení

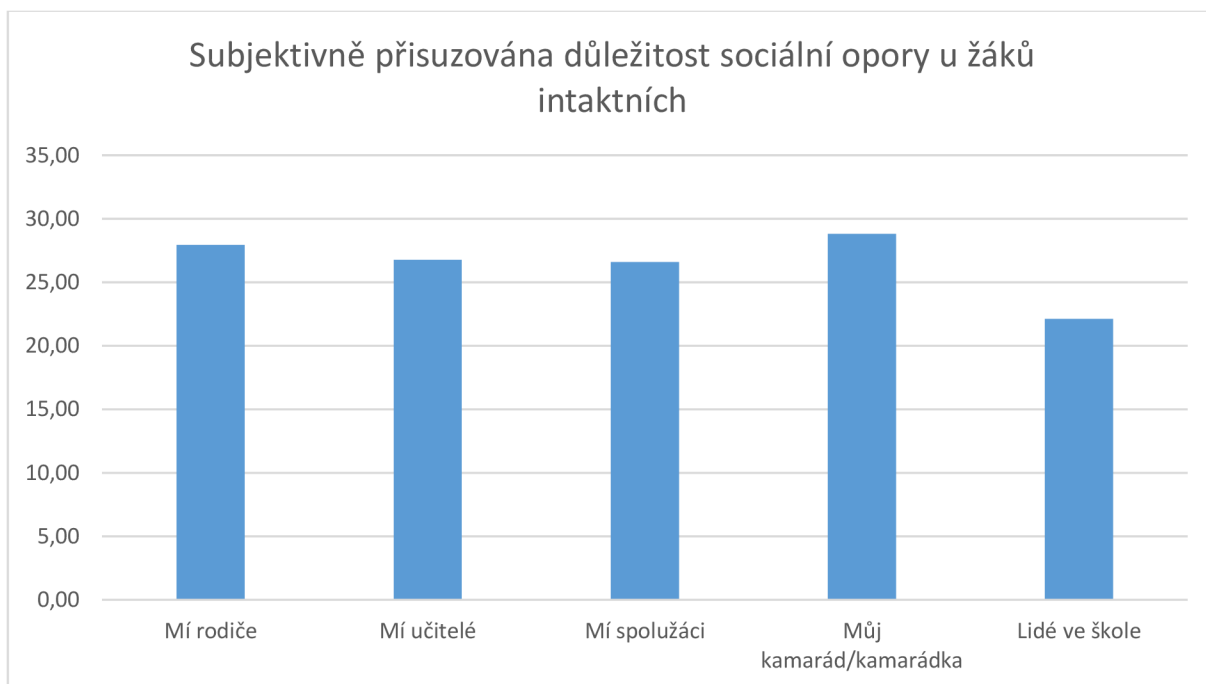


Graf 15 – Porovnání subjektivně vnímané sociální opory

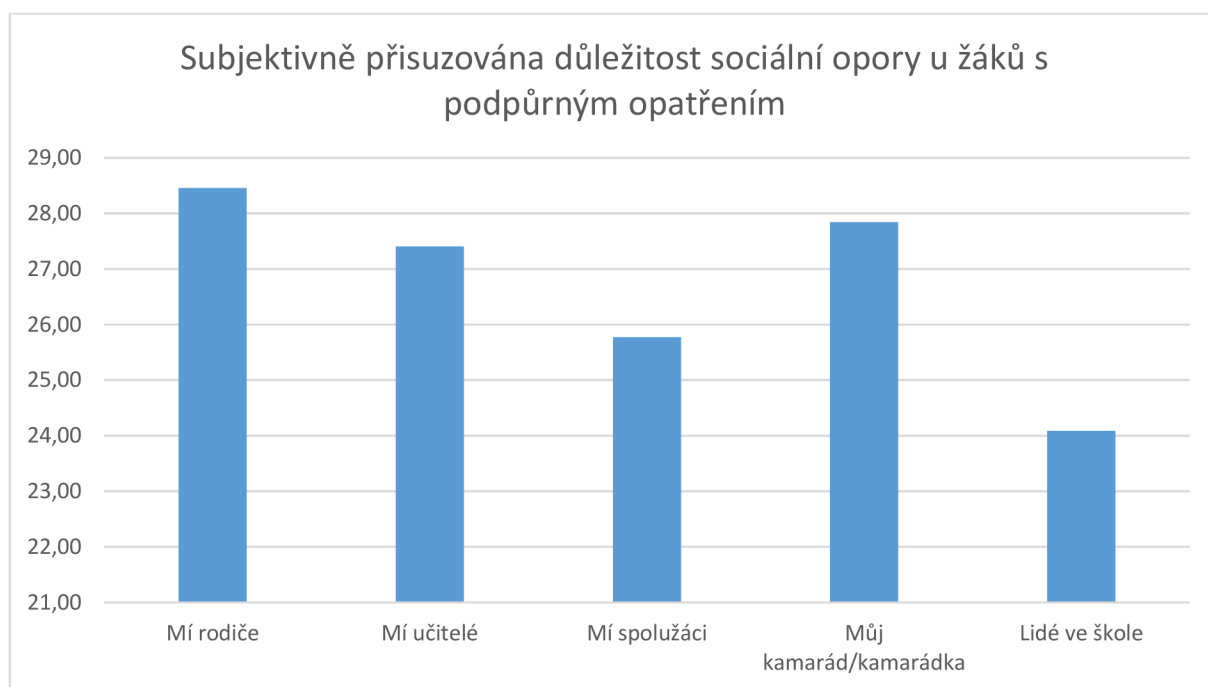
V předcházejících grafech jsme se zabývali výskytem vnímané sociální opory u všech žáků, u žáků intaktních, u žáků s podpůrným opatřením, u žáků se specifickými poruchami učení. V celkovém počtu všech žáků se prokázalo, že nejvíce žáci vnímají výskyt sociální opory ze strany rodičů, dále pak ze strany svého kamaráda/ky, následuje opora od učitelů, od spolužáků a nakonec od lidí ve škole. Toto pořadí platilo také u vzorku žáků intaktních i u vzorku žáků se specifickou poruchou. U žáků s podpůrným opatřením však bylo pořadí jiné. Tito žáci také nejvíce vnímali sociální oporu od rodičů, dále od učitelů (čímž se lišili), následuje opora od kamaráda, dále od spolužáků, a nakonec od lidí ve škole.



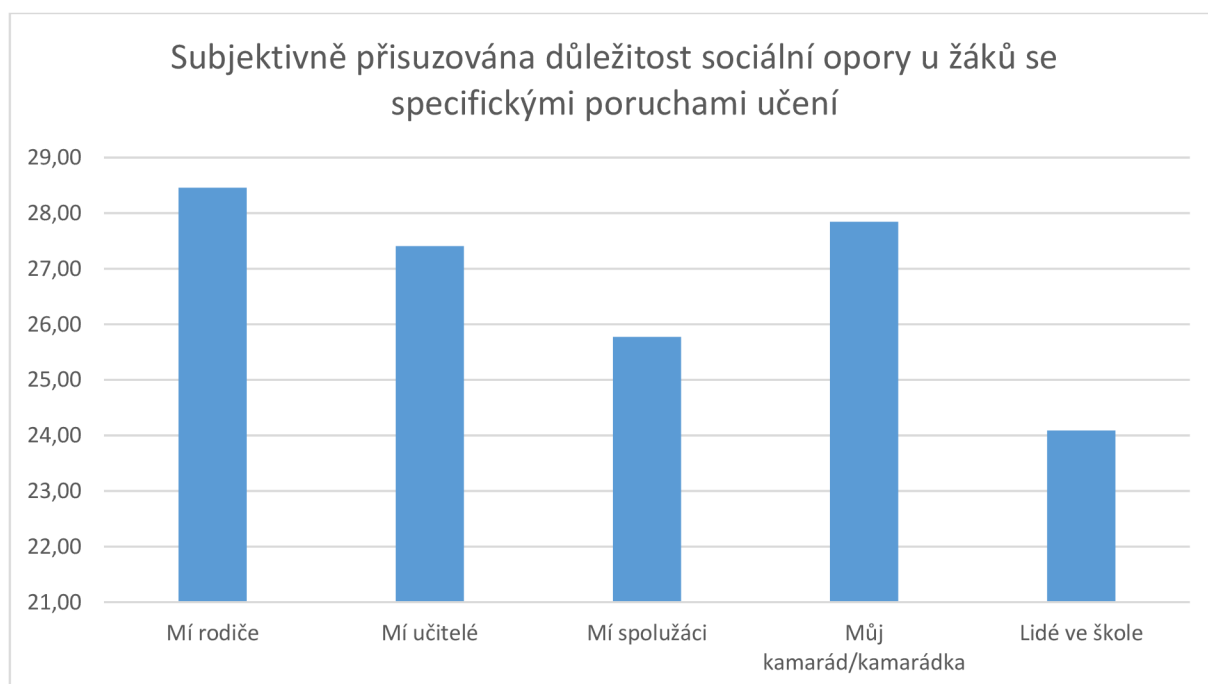
Graf 16 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u všech žáků



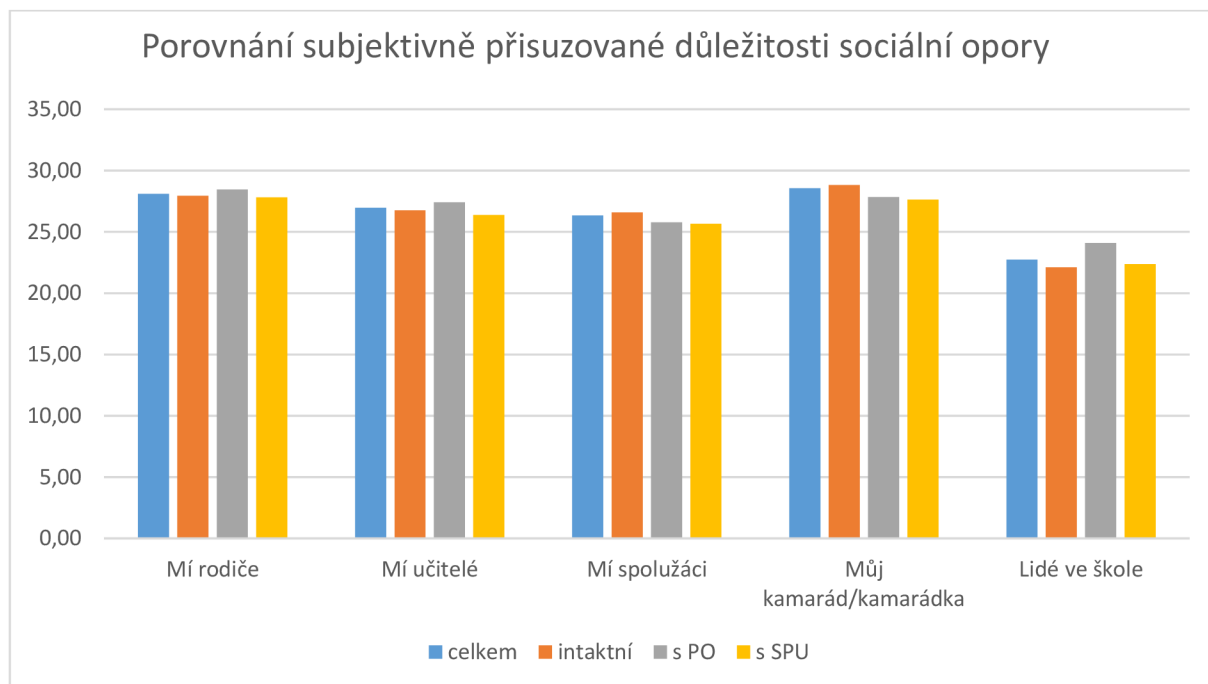
Graf 17 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u žáků intaktních



Graf 18 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u žáků s podpůrným opatřením



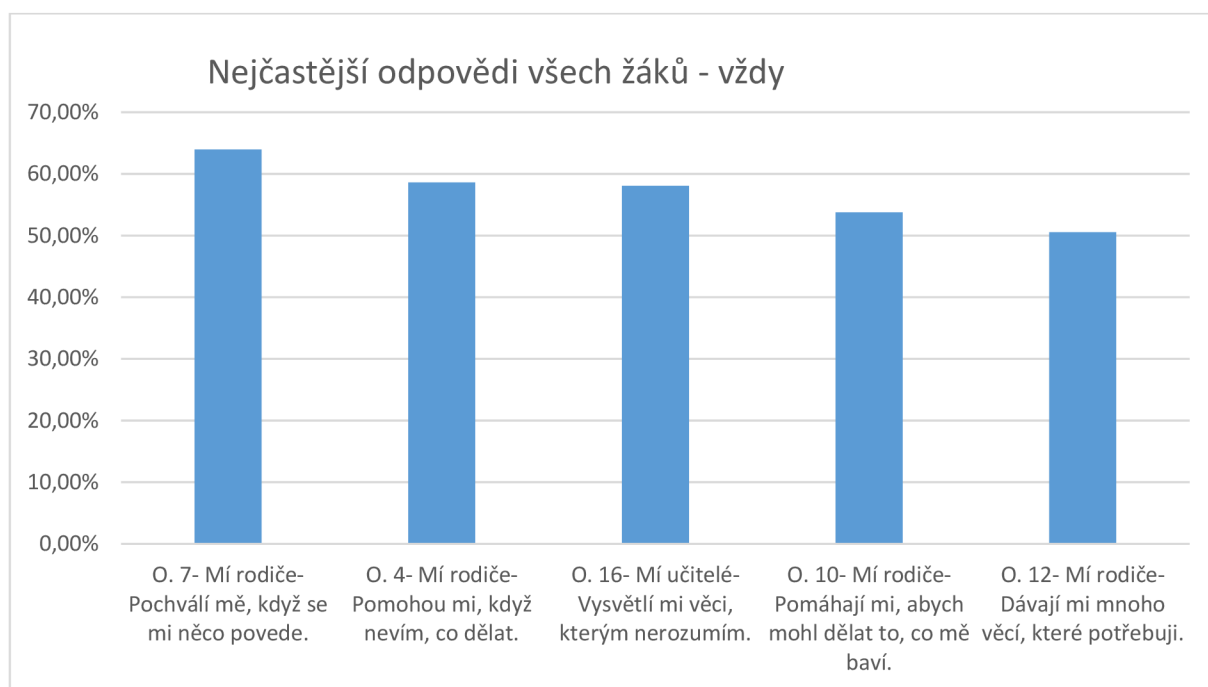
Graf 19 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u žáků se specifickými poruchami učení



Graf 20 – Porovnání subjektivně přisuzované důležitosti sociální opory

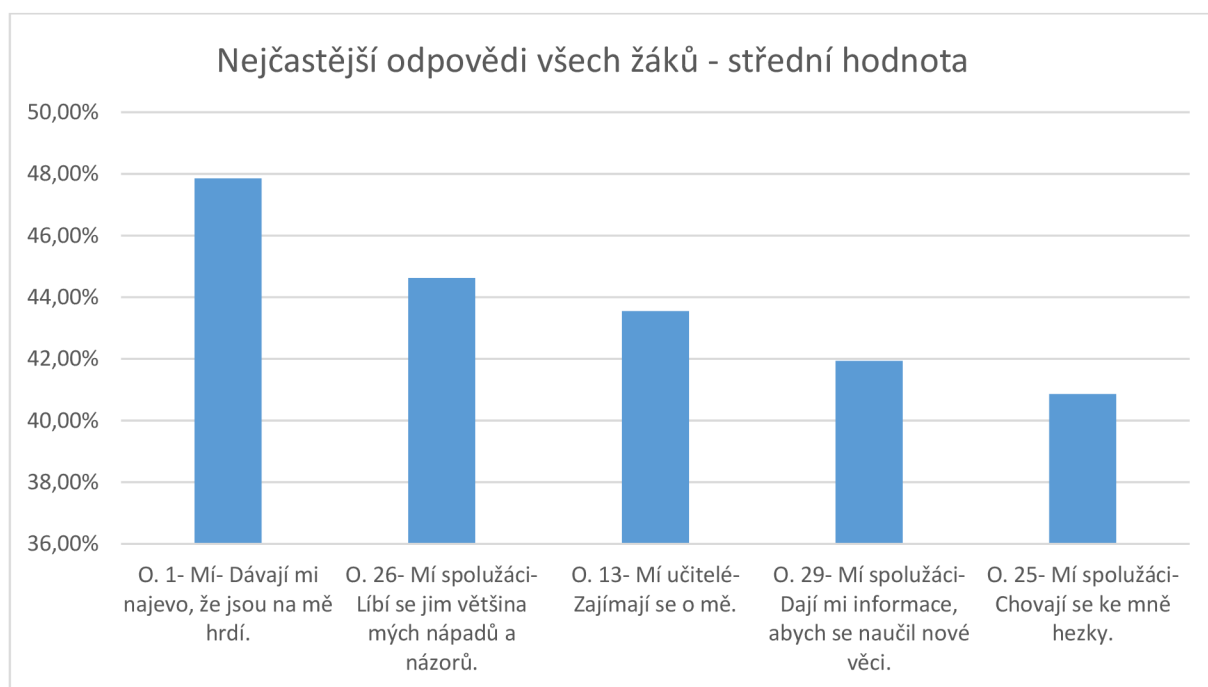
V předcházejících grafech jsme se zabývali subjektivně přisuzovanou důležitostí sociální opory u všech žáků, u žáků intaktních, u žáků s podpůrným opatřením, u žáků se specifickými poruchami učení. V celkovém počtu všech žáků se prokázalo, že nejvíce žáci subjektivně přisuzují důležitost sociální opory svému kamarádovi/své kamarádce, pak rodičům, dále učitelům, spolužákům, a nakonec lidem ve škole. Toto pořadí platilo i u vzorku žáků intaktních. Žáci s podpůrnými opatřeními nejvíce přikládají subjektivně přisuzovanou důležitost sociální opory rodičům, dále svému/své kamarádovi/kamarádce, pak učitelům, spolužákům a nakonec lidem ve škole. Stejné pořadí jako u žáků s podpůrným opatřením vyšlo i u žáků se specifickými poruchami učení.

V následujících grafech prezentujeme hodnoty *vždy*, pak *střední hodnotu* a hodnotu *nikdy*. Vybrali jsme prvních pět výsledných hodnot. U grafu (Nejčastější odpovědi všech žáků – *nikdy*) jsme však vybrali šest, protože dvě tvrzení byla na stejné hodnotě. Ze všech vybraných dotazníků se u každé položky četnosti objevila minimálně jedna odpověď *nikdy*. Ze všech vybraných dotazníků se nám u každé položky četnosti objevila minimálně 13x odpověď *vždy*.



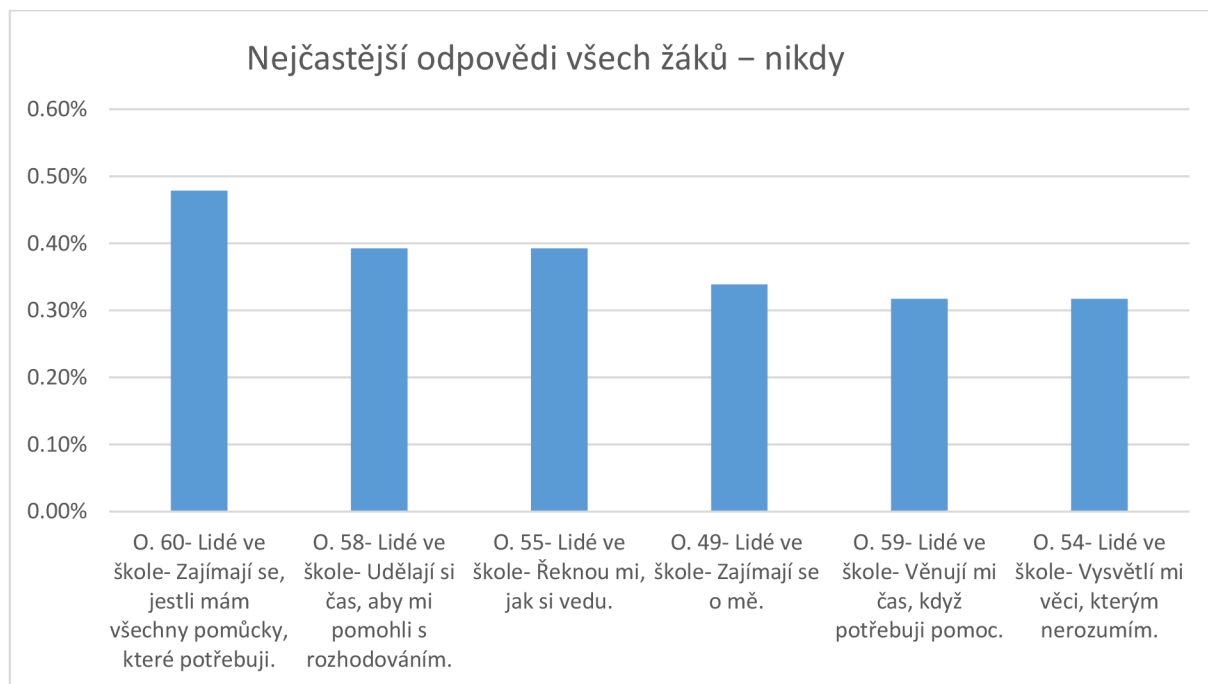
Graf 21 – Nejčastější odpovědi všech žáků – vždy

Z Grafu č. 21 vyplývá, že v celém vzorku žáků byla nejčastější odpověď *vždy* u položky číslo 7 („Pochválí mě, když se mi něco povede.“), která se nacházela v subškále Mí rodiče. Dále se nejčastěji odpověď *vždy* vyskytovala u položky číslo 4 („Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), tato položka pochází ze stejné subškály, ze které pocházela předešlá položka. Třetí položkou, u které byla nejčastější odpověď *vždy*, byla položka číslo 16 („Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“) ze subškály Mí učitelé. Čtvrtou položkou, u které se nám nejčastěji objevovala odpověď *vždy*, byla položka číslo 10 („Pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví.“) ze subškály Mí rodiče. Pátou položkou, u které se nejčastěji objevovala odpověď *vždy*, byla položka číslo 12 („Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji“) ze subškály Mí rodiče.



Graf 22 – Nejčastější odpovědi všech žáků – střední hodnota

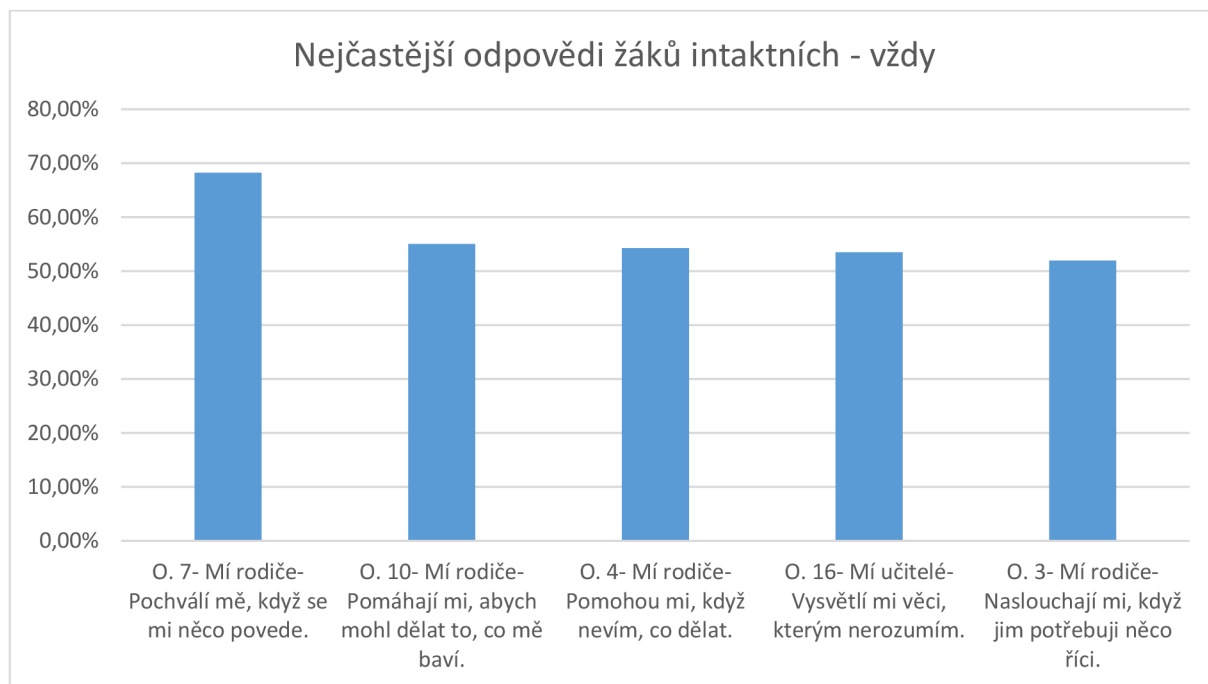
U celého vzorku se nejčastěji objevila *střední hodnota* u položky číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“). Dále o něco méně odpovědí *střední hodnoty* bylo uvedeno u položky číslo 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“). Třetí položkou, kde se nejčastěji objevovala *střední hodnota*, byla položka číslo 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“). Čtvrtou položkou, kde se nejčastěji vyskytovala *střední hodnota*, byla položka číslo 29 (Mí spolužáci: „Dávají mi informace, abych se naučil nové věci.“). Následovala, podle početnosti odpovědí se *střední hodnotou*, položka číslo 25 (Mí spolužáci: „Chovají se ke mně hezky.“).



Graf 23 – Nejčastější odpovědi všech žáků – nikdy

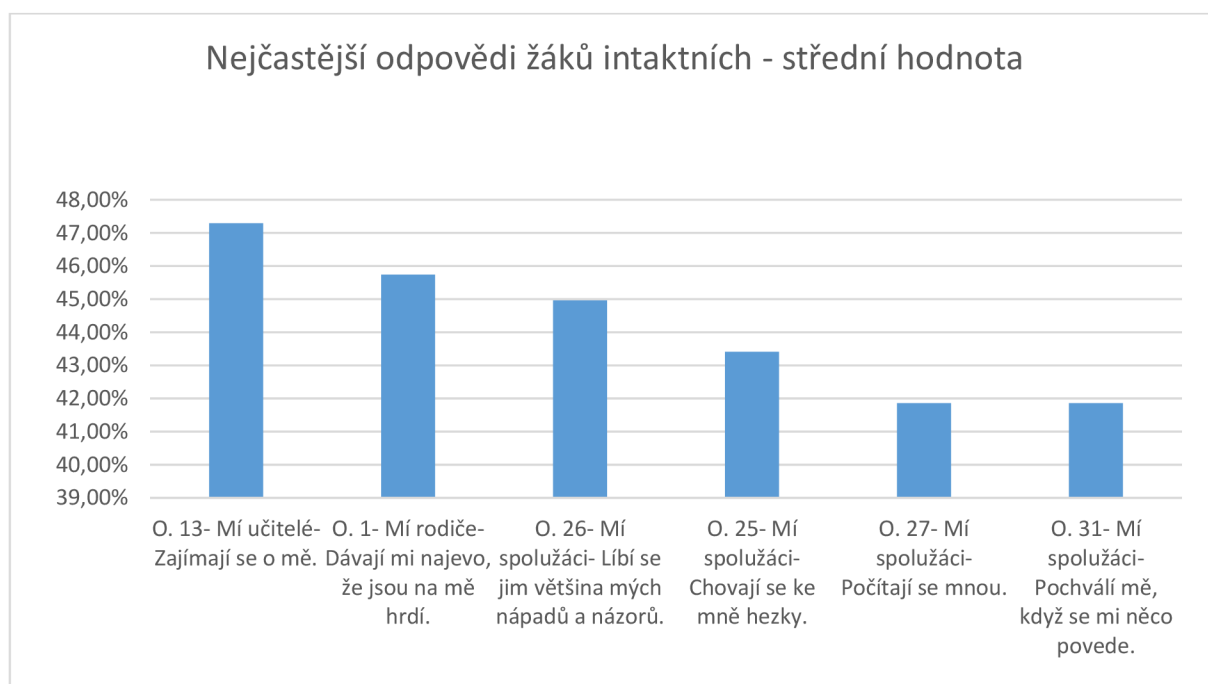
Dále jsme se zabývali nejčastější odpovědí *nikdy* všech žáků. Odpověď *nikdy* se nejčastěji objevila u poslední položky, tedy u položky číslo 60 („Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“). Tato položka se nacházela v subškále Lidé ve škole, dále se všechny zmiňované položky nacházejí v subškále Lidé ve škole. Dalšími položkami, u kterých se objevovala odpověď *nikdy*, byly položky číslo 58 („Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“), 55 („Řeknou mi, jak si vedu.“). Tyto položky měly shodný počet odpovědí *nikdy*. Následující položka je číslo 49 („Zajímají se o mě.“). Položky číslo 59 („Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“) a 54 („Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“) mají stejný počet odpovědí *nikdy*.

Následující grafy se týkají pouze žáků intaktních. Prezentujeme zde hodnoty *vždy*, pak *střední hodnotu* a hodnotu *nikdy*. Vybrali jsme prvních pět hodnot, které z výzkumu vplynuly. U grafu (Nejčastější odpovědi žáků intaktních – *střední hodnota*) jsme však vybrali šest, protože dvě tvrzení byla na stejné hodnotě. Ze všech vybraných dotazníků od žáků intaktních se u 6. položky četnosti (Mí rodiče: „Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.“) neobjevila odpověď *nikdy*. Odpověď *vždy* se objevovala u všech položek vybraných dotazníků od žáků intaktních. Nejméně odpovědí *vždy* bylo u položky 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“).



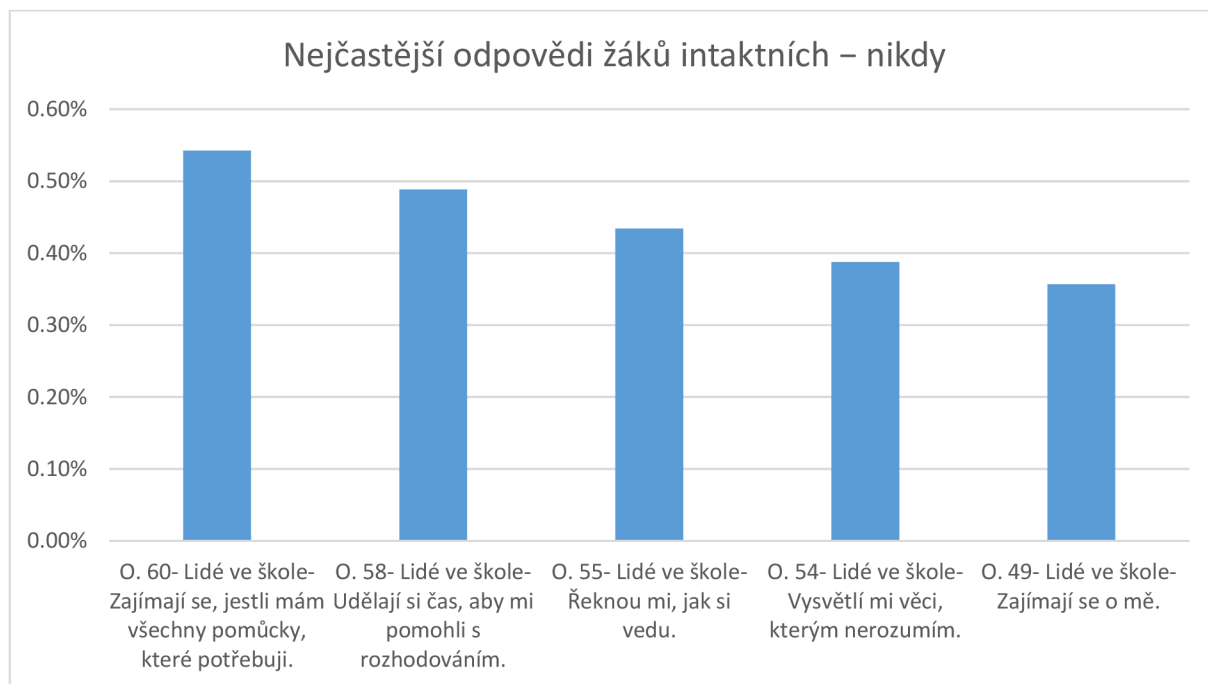
Graf 24 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – vždy

U vzorku žáků intaktních se nejčastěji objevila odpověď *vždy* u položky číslo 7 („Pochválí mě, když se mi něco povede.“) ze subškály Mí rodiče. Méně odpovědí *vždy* měla položka číslo 10 („Pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví.“) ze subškály Mí rodiče. Položka číslo 4 („Pomohou mi, když nevím, co dělat.“) ze subškály Mí rodiče měla o jednu odpověď *vždy* méně než položka číslo 10. Položka číslo 16 („Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“) ze subškály Mí učitelé měla pouze o jednu odpověď méně než položka číslo 4. Položka číslo 3 („Naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci.“) ze subškály Mí rodiče měla o dvě odpovědi méně než položka číslo 16.



Graf 25 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – střední hodnota

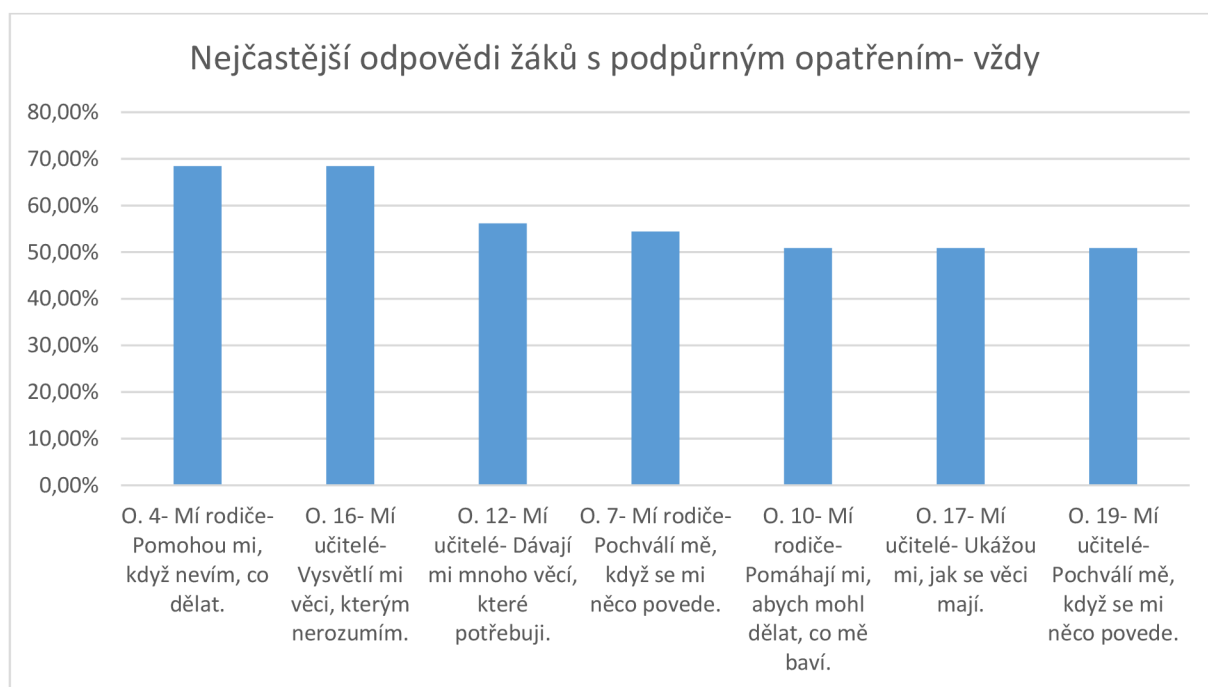
Z Grafu č. 25 vyplynulo, že nejvíce žáků intaktních přiřadilo *střední hodnotu* položce číslo 13 („Zajímají se o mě.“) a patří do subškály Mí učitelé. Druhou položkou, kde žáci intaktní nejčastěji vybrali *střední hodnotu*, byla položka číslo 1 („Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí“). Tato položka je zařazena do subškály Mí rodiče. Po této položce byla nejčastější položka číslo 26 („Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“). Ta je řazena do subškály Mí spolužáci. Položka číslo 27 a položka číslo 31 má stejný počet odpovědí *střední hodnoty*. Položka číslo 27 („Počítají se mnou.“) je obsažena v subškále Mí spolužáci. Položka číslo 31 („Pochválí mě, když se mi něco povede“). Tato položka patří do subškály Mí spolužáci.



Graf 26 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – nikdy

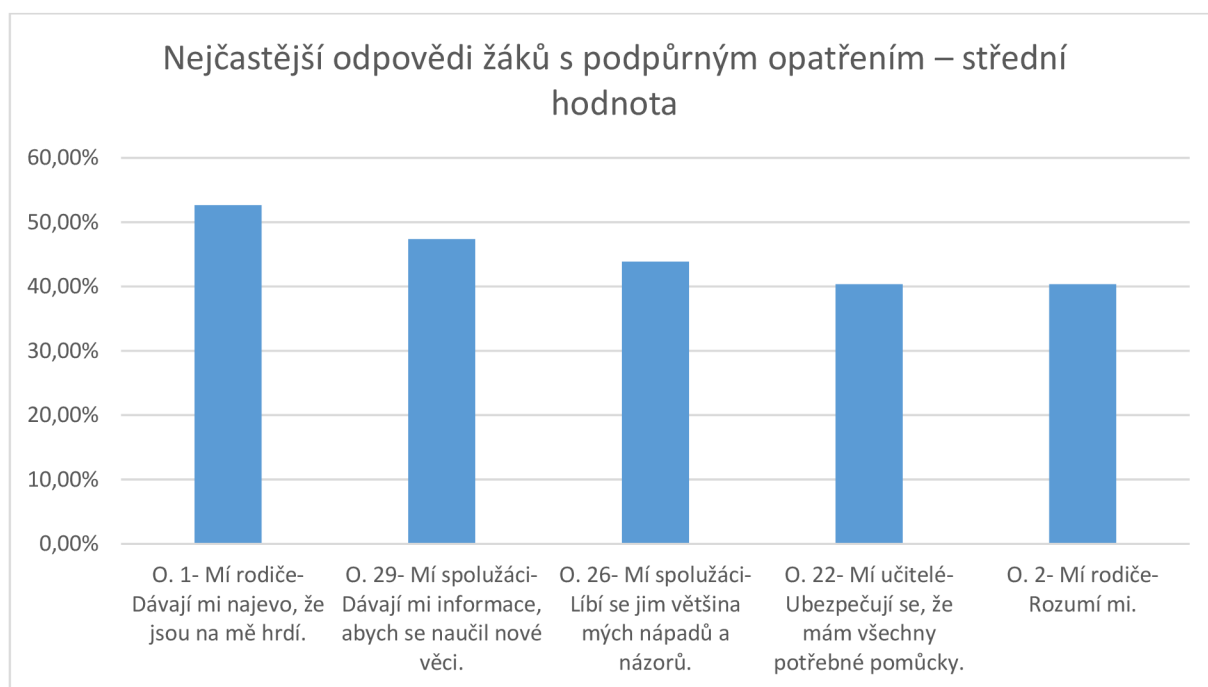
Grafem č. 26 poukážeme na to, že žáci intaktní nejčastěji užili odpověď *nikdy* u položek ze subškály Lidé ve škole. Největší počet odpovědí *nikdy* se vyskytoval u položky číslo 60 („Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), dále u položky číslo 58 („Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“), pak u položky 55 („Řeknou mi, jak si vedu.“), následuje položka číslo 54 („Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), další položka číslo 49 („Zajímají se o mě.“).

Dále uvádíme grafy, které se týkají pouze žáků s podpůrným opatřením. Prezентují hodnoty *vždy*, *střední hodnotu* a hodnotu *nikdy*. Vybrali jsme prvních pět hodnot z výzkumu. U grafu (Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – *vždy*) jsme však vybrali sedm, protože dvě tvrzení vycházela na stejné hodnotě a další tři tvrzení se také vyskytovala na stejné hodnotě. U grafu (Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – *nikdy*) jsme však vybrali šest, protože dvě tvrzení byla na stejné hodnotě a další dvě tvrzení se také vyskytovala na stejné hodnotě. Ze všech vybraných dotazníků od žáků s podpůrným opatřením se u 1. (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 2. (Mí rodiče: „Rozumí mi“), 24. (Mí učitelé: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“), 25. (Mí spolužáci: „Chovají se ke mně hezky.“) položky četnosti neobjevila odpověď *nikdy*. Ze všech vybraných dotazníků od žáků s podpůrným opatřením se odpověď *vždy* objevila u všech položek.



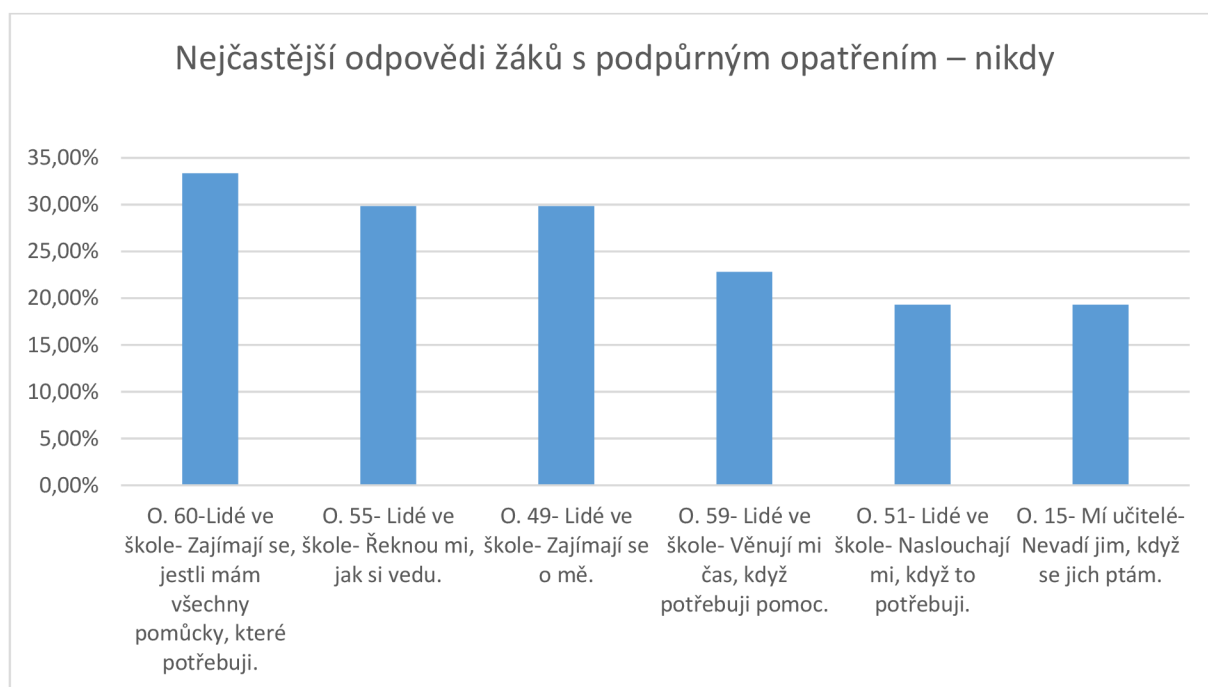
Graf 27 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – vždy

Výsledky Grafu č. 27 poukazují na to, že žáci s podpůrným opatřením nejčastěji zakroužkovali odpověď *vždy* u položek číslo 4 a 16. Položka číslo 4 („Pomohou mi, když nevím, co dělat.“) se nachází v subškále Mí rodiče. Položka číslo 16 („Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“) se nachází v subškále Mí učitelé. O něco méně odpovědí *vždy* bylo u položky číslo 12 („Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“). Také se nachází v subškále Mí učitelé. Po ní následovala položka číslo 7 („Pochválí mě, když se mi něco povede.“) ze subškály Mí rodiče. Položky číslo 10, 17 a 19 mají totožný počet odpovědí *vždy*. Položka číslo 10 je ze subškály Mí rodiče („Pomáhají mi, abych mohl dělat, co mě baví.“). Položka číslo 17 je ze subškály Mí učitelé („Ukážou mi, jak se věci mají.“). Položka číslo 19 je ze subškály Mí učitelé („Pochválí mě, když se mi něco povede.“).



Graf 28 – Nejčastější odpovědi žáků s podpurným opatřením – střední hodnota

Při zaměření na odpověď *střední hodnoty* u žáků s podpurným opatřením se tato odpověď nejčastěji objevila u 1. položky („Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“) ze subškály Mí rodiče, jak je patrné z Grafu č. 28. Jako druhá položka, na kterou žáci nejčastěji odpovídali *střední hodnotou*, byla položka číslo 29 („Dávají mi informace, abych se naučil nové věci.“) ze subškály Mí spolužáci. Třetí položkou, u které se nejčastěji objevovala odpověď *střední hodnoty*, byla položka číslo 26 („Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“), ta je obsažena v subškále Mí spolužáci. U položek číslo 22 („Ubezpečují se, že mám všechny potřebné pomůcky.“) a 2 („Rozumí mi.“) byl počet odpovědí *střední hodnoty* u žáků s podpurným opatřením shodný. Položka číslo 22 je obsažena v subškále Mí učitelé a položka číslo 2 je zahrnuta v subškále Mí rodiče.

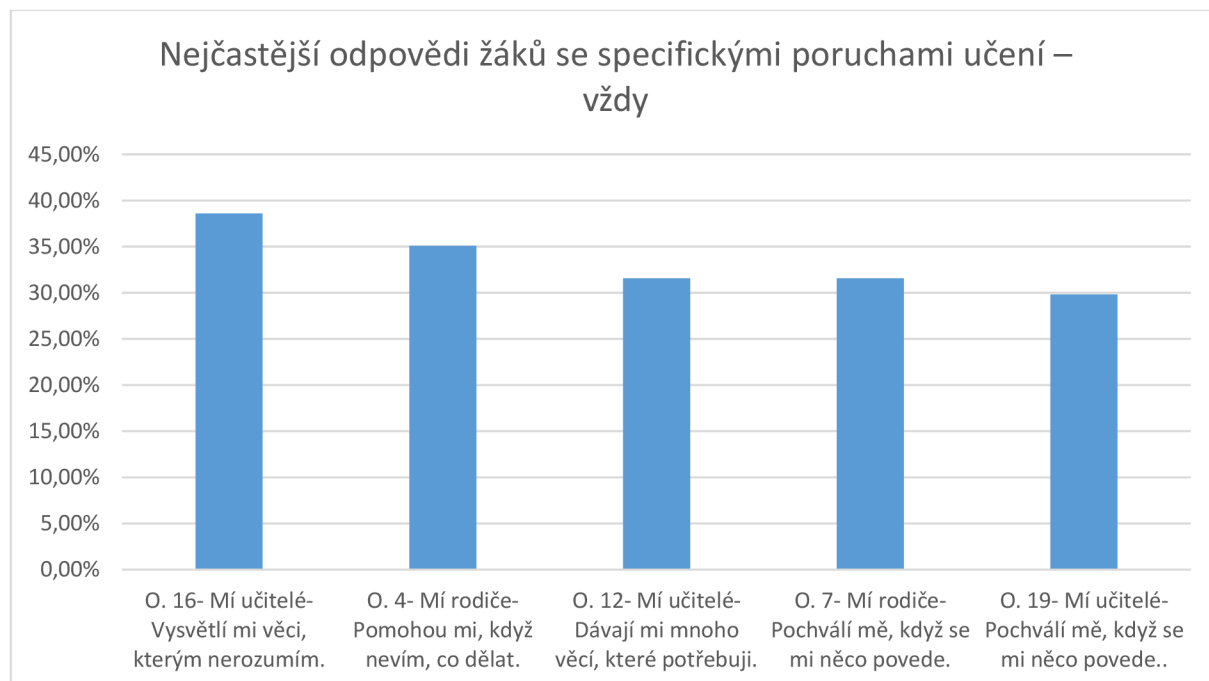


Graf 29 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – nikdy

V tomto Grafu č. 29 jsme se zaměřili na nejčastější odpověď *nikdy* u žáků s podpůrným opatřením. Tato odpověď se nejčastěji objevovala u položky číslo 60 („Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“) ze subškály Lidé ve škole. Dalšími častými položkami, kde žáci odpovídali *nikdy*, jsou položky číslo 55 a 49. Položka číslo 55 („Řeknou mi, jak si vedu.“) je ze subškály Lidé ve škole. Položka číslo 49 („Zajímají se o mě.“) je obsažena ve subškále Lidé ve škole. O něco méně odpovědí *nikdy* měla položka číslo 59 („Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“). Položky číslo 51 („Naslouchají mi, když to potřebuji.“) a 15 („Nevadí jim, když se jich ptám.“) mají shodný počet odpovědí *nikdy*. Položka číslo 51 pochází ze subškály Lidé ve škole. Položka číslo 15 je obsažena v subškále Mí učitelé.

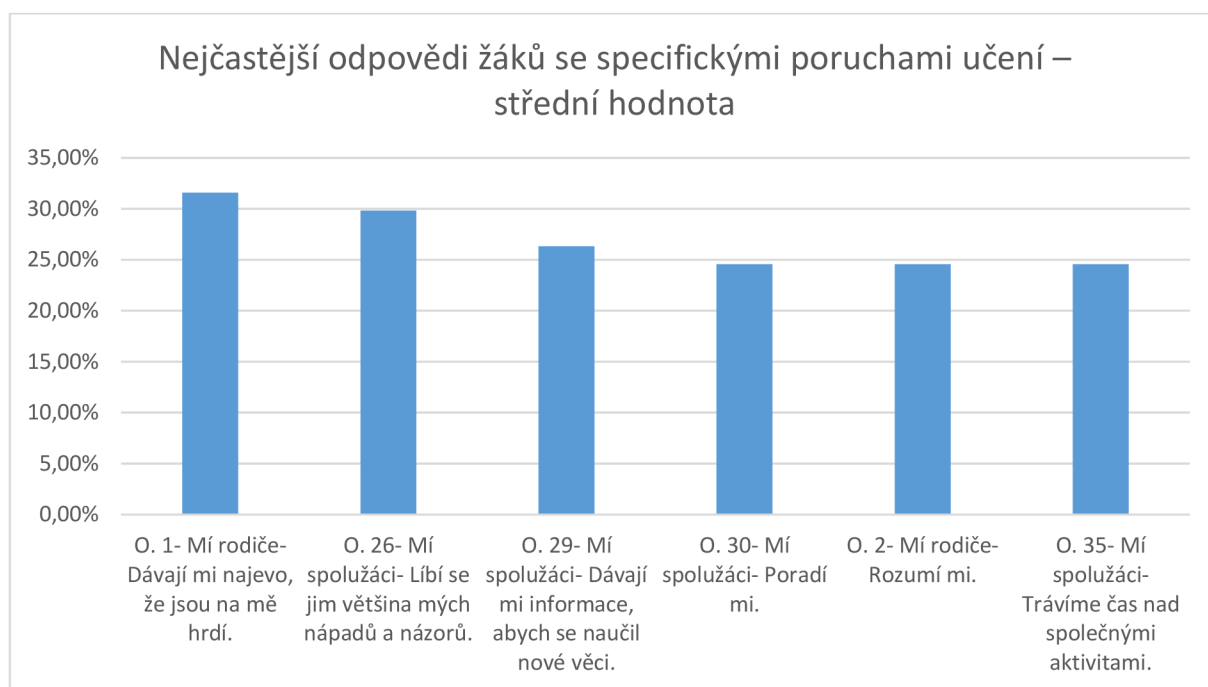
V následujících grafech jsme se zabývali odpověďmi žáků se specifickou poruchou učení. V těchto grafech prezentujeme hodnoty *vždy*, pak *střední hodnotu* a nakonec hodnotu *nikdy*. Vybrali jsme prvních pět hodnot, které vzešly z výzkumu. U grafu (Nejčastější odpovědi všech žáků s podpůrným opatřením – *střední hodnota*) jsme však vybrali šest, protože dvě tvrzení byla na stejné hodnotě. Ze všech vybraných dotazníků od žáků se specifickými poruchami učení se odpověď *vždy* objevila u všech položek minimálně 2x. Odpověď *nikdy* se neobjevila u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“), 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“), 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí,

„Chovají se ke mně hezky“), 24 (Mí učitelé: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“) a 25 (Mí spolužáci: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“).



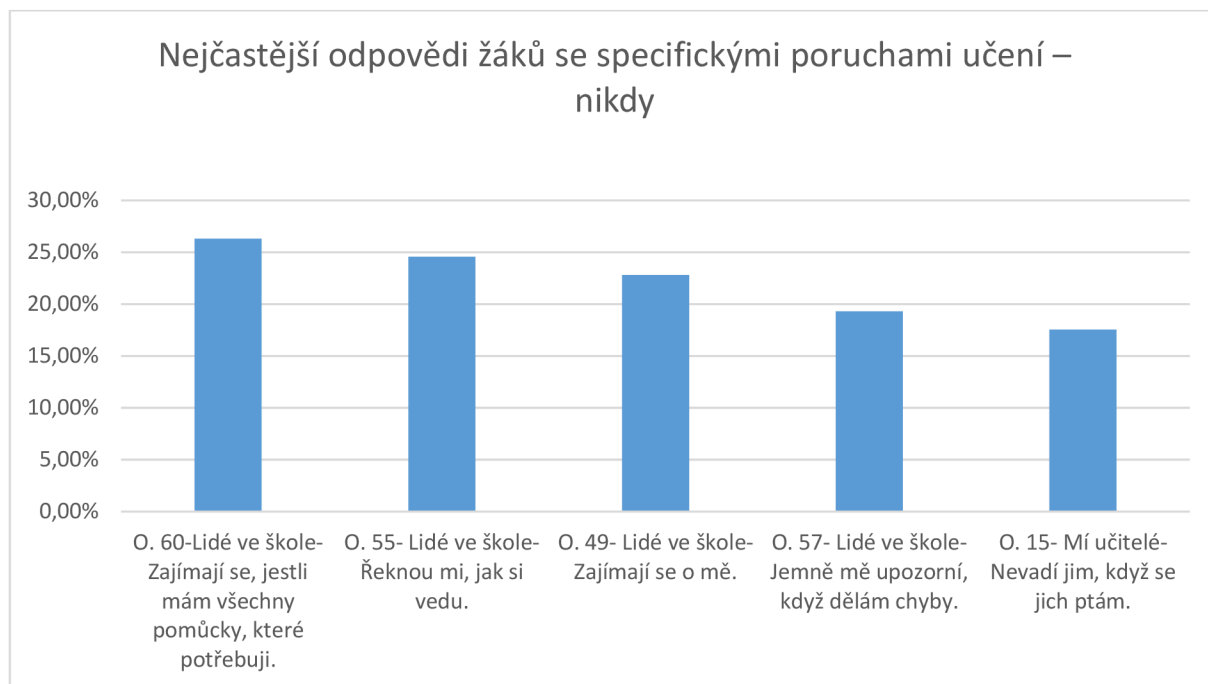
Graf 30 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – vždy

Položkou, kde se nejčastěji objevovala odpověď *vždy* ze strany žáků se specifickými poruchami učení, byla položka číslo 16 („Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“) ze subškály Mí učitelé, jak znázorňuje Graf č. 30. Druhou nejčastější položkou, kde se nejčastěji objevovala odpověď *vždy*, byla položka číslo 4 („Pomohou mi, když nevím, co dělat.“) ze subškály Mí rodiče. Položky číslo 12 (Mí rodiče „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“) a 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“) mají stejný počet odpovědí *vždy*. U položky číslo 19 (Mí učitelé: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“) byla také častá odpověď *vždy*.



Graf 31 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – střední hodnota

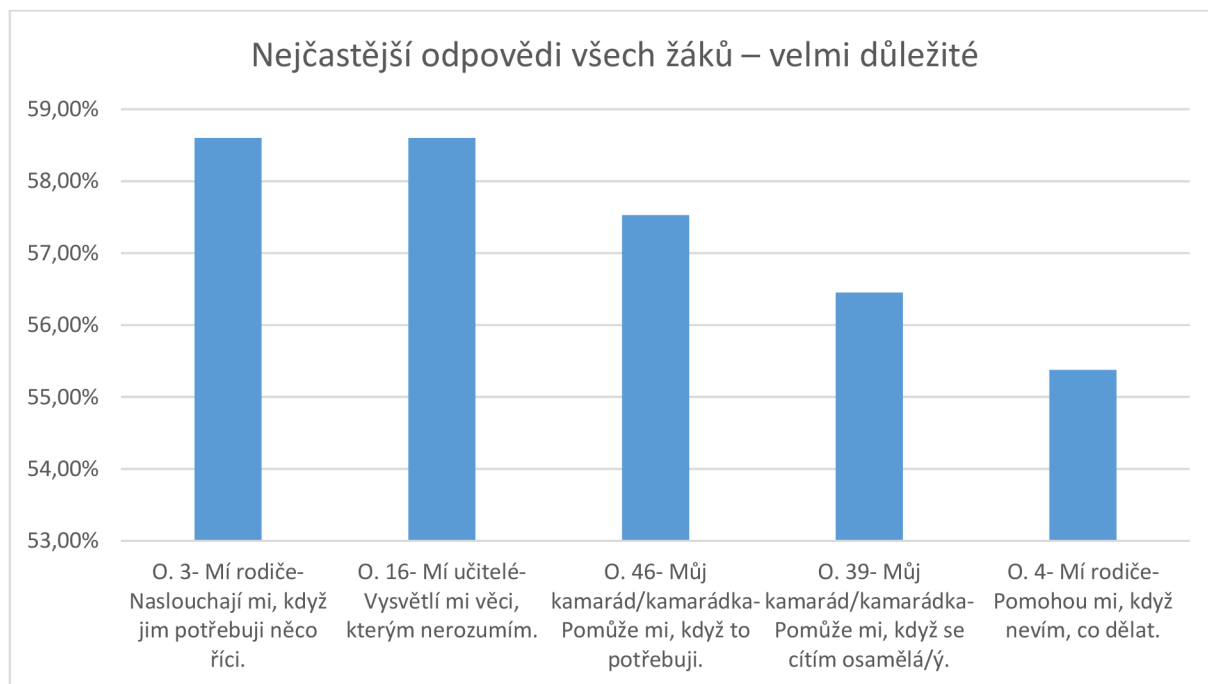
Když jsme se zabývali nejčastějším výskytem odpovědí *střední hodnota* u žáků se specifickými poruchami učení, zjistili jsme, že se odpověď *střední hodnota* nejvíce vyskytovala u položky 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.), jak je čitelné z Grafu č. 31. Druhou nejčastější položkou, u které se vyskytovala odpověď *střední hodnota*, byla položka číslo 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“). Třetí nejčastější položkou, kde se objevovala odpověď *střední hodnota*, byla položka číslo 29 (Mí spolužáci: „Dávají mi informace, abych se naučil nové věci.“). Položky číslo 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“) a 35 (Mí spolužáci: „Trávíme čas nad společnými aktivitami.“) mají shodný počet odpovědí *střední hodnota*.



Graf 32 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – nikdy

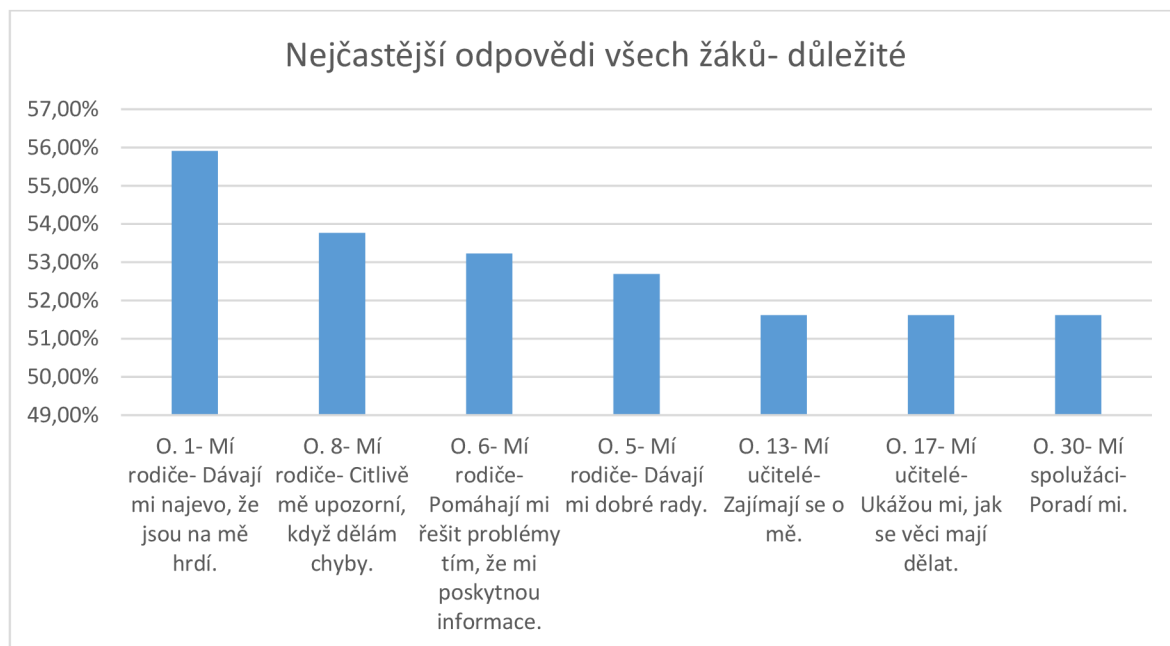
Dále jsme se zaměřili na četnost odpovědí *nikdy* u žáků se specifickými poruchami učení. V Grafu č. 32 je uvedeno, že žáci se specifickými poruchami učení nejčastěji zakroužkovali odpověď *nikdy* u položek 60, 55, 49, 57 a 15. Největší počet odpovědí *nikdy* byl u položky číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), dále u položky číslo 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“), potom u položky číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), následuje položka číslo 57 (Lidé ve škole: „Jemně mě upozorní, když dělám chyby.“). Další položkou, kde se často vyskytuje odpověď *nikdy*, je položka číslo 15 (Mí učitelé: „Nevadí jim, když se jich ptám.“).

V následujících grafech jsme se zaměřili na celý výzkumný vzorek, budou zde uvedené hodnoty *velmi důležité*, *důležité* a *nedůležité*. Vybrali jsme prvních pět hodnot, které z výzkumu vyplynuly. U grafu (Nejčastější odpovědi všech žáků – *velmi důležité*) jsme vybrali sedm odpovědí, protože tři tvrzení byla na stejné hodnotě. Ze všech vybraných dotazníků se u každé položky důležitosti objevila minimálně 8x odpověď – *nedůležité*.



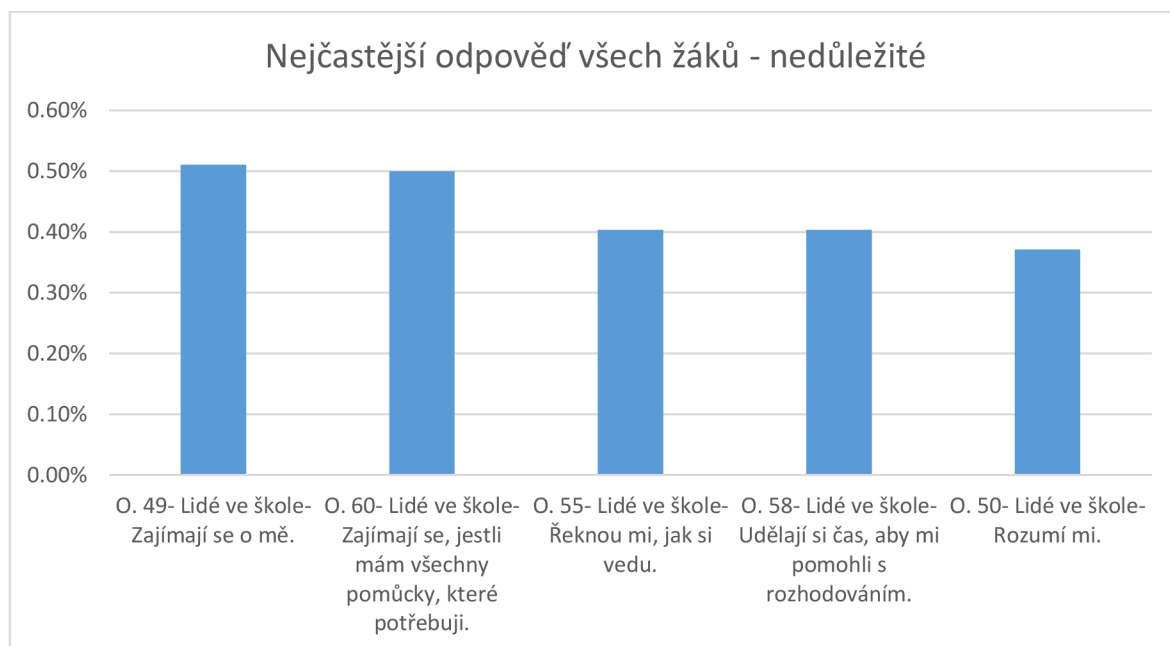
Graf 33 – Nejčastější odpovědi všech žáků – velmi důležité

Z celkového počtu žáků vyplývá, že je pro ně velmi důležité, aby jim rodiče naslouchali, když jim potřebují něco říci, a také je pro ně stejně důležité, aby jim rodiče vysvětlili věci, kterým nerozumí. Odpověď *velmi důležité* se objevovala i u položky číslo 46 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když to potřebuji.“). Dále se často vyskytovala u položky číslo 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“). Také tuto odpověď žáci zakroužkovali u položky číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“).



Graf 34 – Nejčastější odpovědi všech žáků – důležité

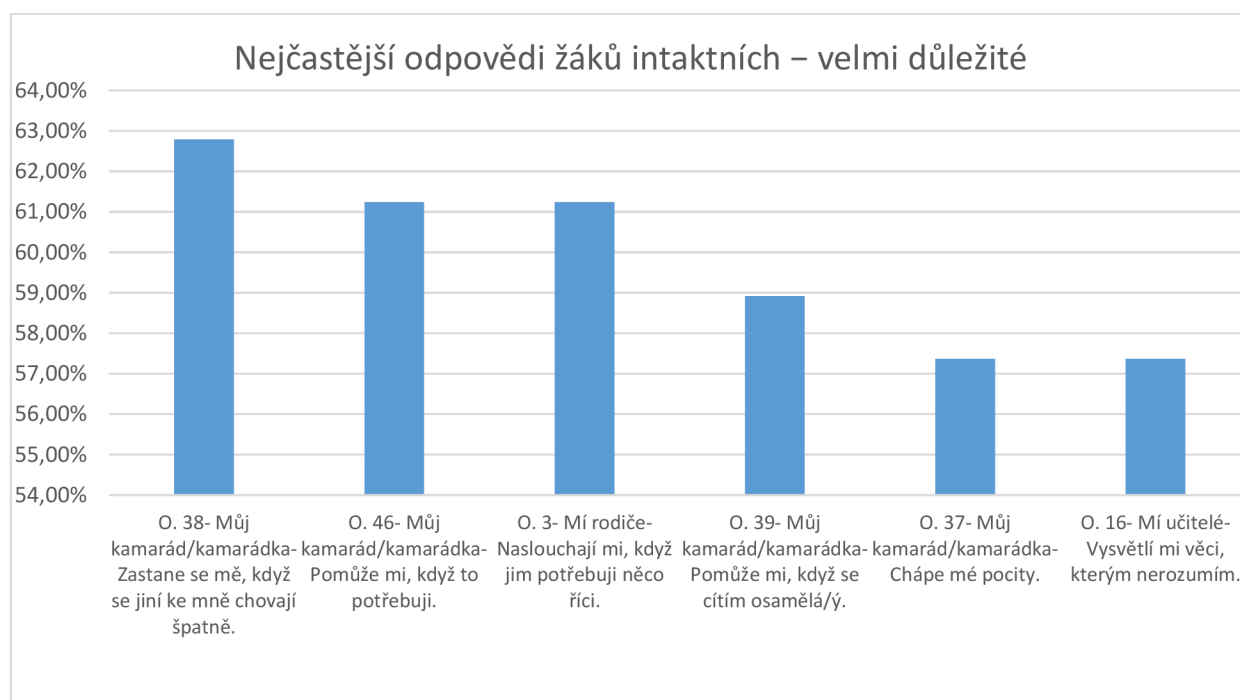
V Grafu č. 34 jsme uvedli, že se nejčastěji v celém vzorku objevovala odpověď *důležité* u položky číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“). Dále se pak vyskytovala u položky číslo 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“). O trochu méně odpovědí *důležité* se objevilo u položky číslo 5 (Mí rodiče: „Dávají mi dobré rady.“). Položky číslo 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“), 17 (Mí učitelé: „Ukážou mi, jak se věci mají dělat.“) a 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“) měly stejný počet odpovědí *důležité*.



Graf 35 – Nejčastější odpověď všech žáků – nedůležité

Odpověď *nedůležité* se nám v největším počtu objevila u položky číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“). O trochu méně se vyskytovala u položky číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“). Položky číslo 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“) a 58 (Lidé ve škole: „Udělejí si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“) mají totožný počet odpovědí *nedůležité*. Položka číslo 50 (Lidé ve škole: „Rozumí mi.“) má menší počet těchto odpovědí.

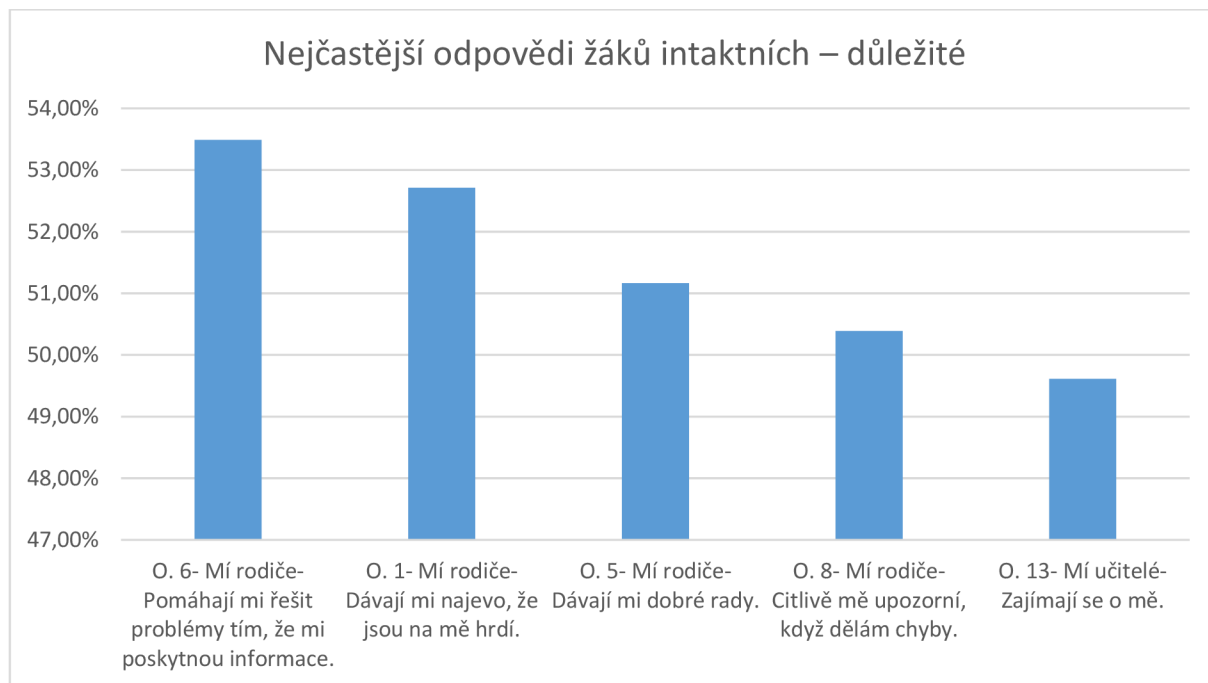
V následujících grafech jsme se zabývali pouze žáky intaktními, u kterých se nejčastěji objevovaly hodnoty *velmi důležité*, *důležité* a *nedůležité*. Vybrali jsme prvních pět hodnot, které z výzkumu vzešly. V grafu (Nejčastější odpovědi žáků intaktních – *velmi důležité*) jsme vybrali šest odpovědí, protože dvě odpovědi byly na stejné hodnotě a další dvě také. Ze všech vybraných dotazníků od žáků intaktních se u každé položky důležitosti objevily odpovědi – *nedůležité*. Nejméně odpovědí *nedůležité* se vyskytovalo u položky číslo 38 (Můj kamarád/kamarádka: „Zastane se mě, když se jiní ke mně chovají špatně.“).



Graf 36 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – velmi důležité

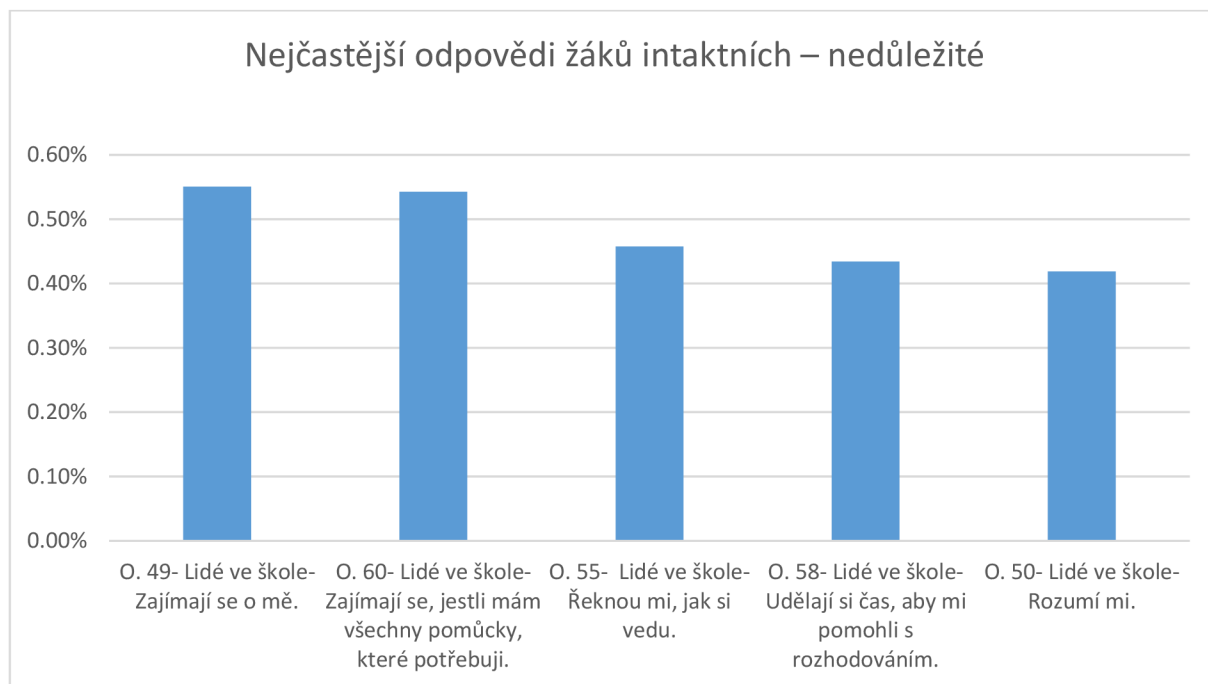
Z celkového počtu žáků intaktních vyplynulo, že pro žáky je *velmi důležité*, aby se jich jejich kamarád/kamarádka zastal/a, když se k nim jiní chovají špatně. Položky číslo 46 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když to potřebuji.“) a 3 (Mí rodiče: „Naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci.“) mají shodný počet odpovědí *velmi důležité*. Dále se často objevovala

tato odpověď u položky číslo 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“). Položky číslo 37 (Můj kamarád/kamarádka: „Chápe mé pocity.“) a 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“) měly stejný počet odpovědí *velmi důležité*.



Graf 37 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – důležité

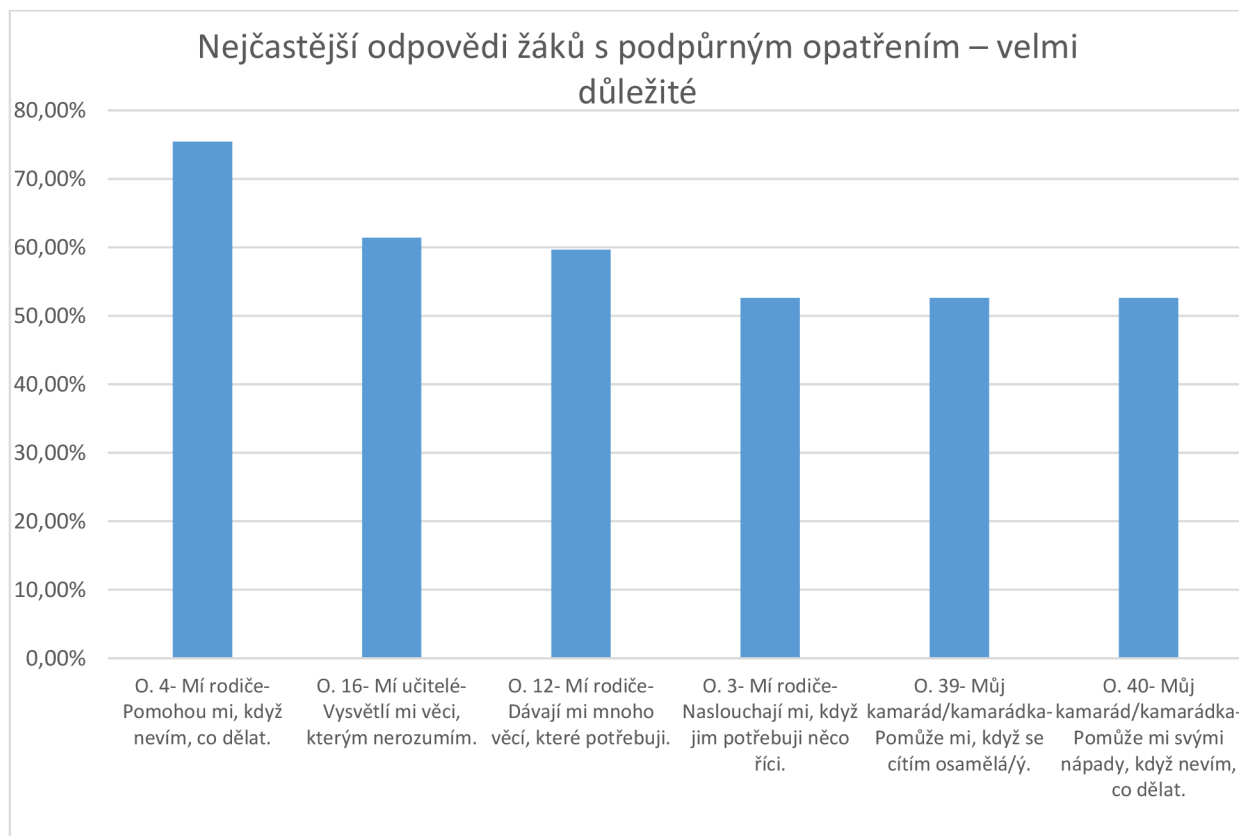
Jak plyne z Grafu č. 37, nejčastěji se v celém vzorku žáků intaktních objevovala odpověď *důležité* u položky číslo 6 (Mí rodiče: „Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace“). Druhou položkou, kde žáci často odpovídali odpovědí *důležité*, je položka číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“). Dále pak se tato odpověď často vyskytovala u položky číslo 5 (Mí rodiče: „Dávají mi dobré rady.“). Podle početnosti těchto odpovědí následovala položka číslo 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“). O něco méně odpovědí *důležité* bylo u položky číslo 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“).



Graf 38 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – nedůležité

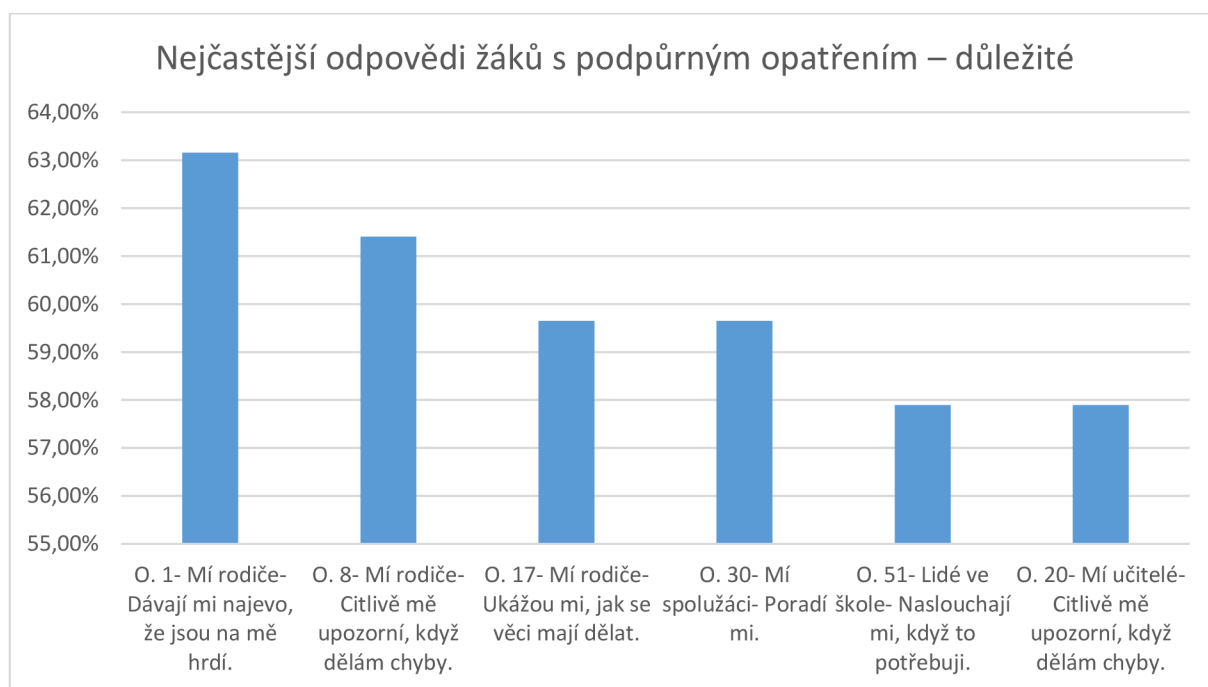
Poté jsme zjistili, že odpověď *nedůležité* se vyskytovala v největším počtu ze strany žáků intaktních u položky číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“). O něco méně se objevovala u položky číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“). Třetí položkou s častou odpovědí *nedůležité* je položka číslo 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“). Následovala položka číslo 58 (Lidé ve škole: „Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“). Položka číslo 50 měla menší počet těchto odpovědí (Lidé ve škole: „Rozumí mi.“), jak plyne z Grafu č. 38.

V dále uvedených grafech jsme se věnovali četností hodnot *velmi důležité*, *důležité* a *nedůležité* u žáků s podpurným opatřením. Vybrali jsme prvních pět hodnot, které vyplynuly z výzkumu. V grafu (Nejčastější odpovědi žáků s podpurným opatřením – velmi důležité) jsme vybrali šest odpovědí, protože tři odpovědi byly na stejné hodnotě. V grafu (Nejčastější odpovědi žáků s podpurným opatřením – důležité) jsme vybrali šest odpovědí, protože dvě odpovědi byly na stejné hodnotě a další dvě také. Ze všech vybraných dotazníků od žáků s podpurným opatřením se u jedné položky důležitosti neobjevila odpověď – *nedůležité*. Jde o položku číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“).



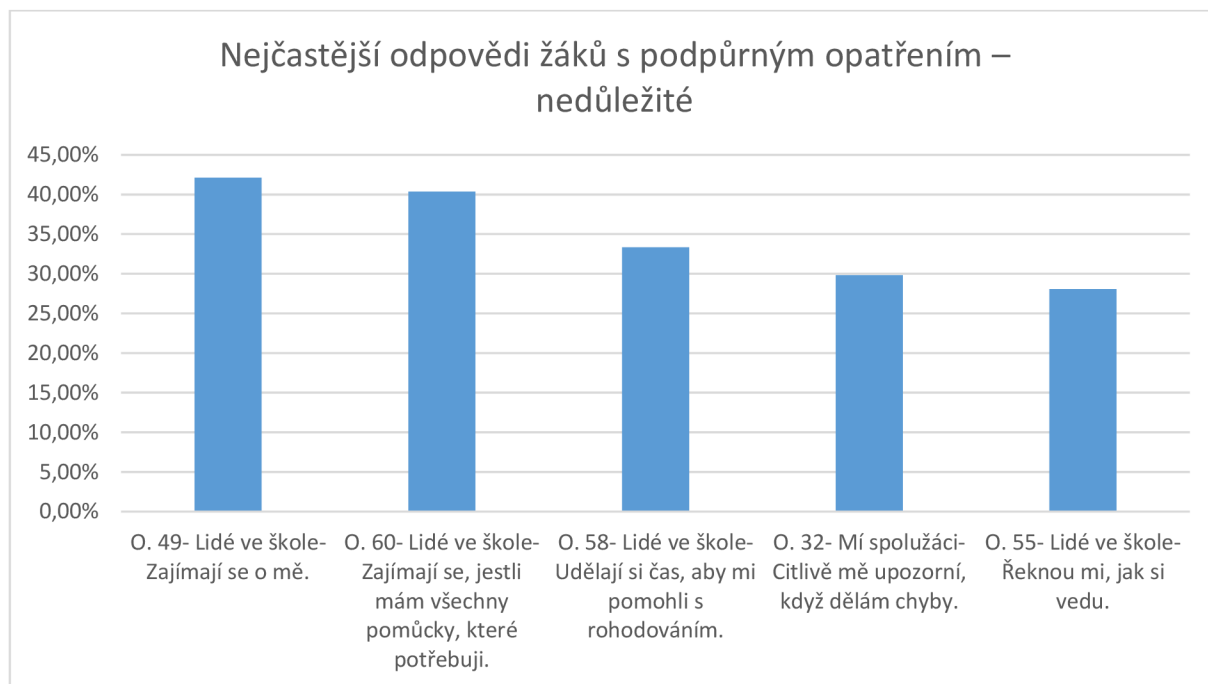
Graf 39 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – velmi důležité

Jak je patrné z Grafu č. 39, zaměřili jsme se na odpovědi *velmi důležité* ze strany žáků s podpůrným opatřením. Nejvíce odpovědí *velmi důležité* se vyskytovalo u položky číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“). V počtu odpovědí *velmi důležité* následovala položka číslo 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“). Dále je v grafu uvedená na třetí pozici položka číslo 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“). Položky číslo 3 (Mí rodiče: „Naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci.“), 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“) a 40 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi svými nápady, když nevím, co dělat.“) měly stejný počet odpovědí *velmi důležité*.



Graf 40 – Nejčastější odpovědi žáků s podpurným opatřením – důležité

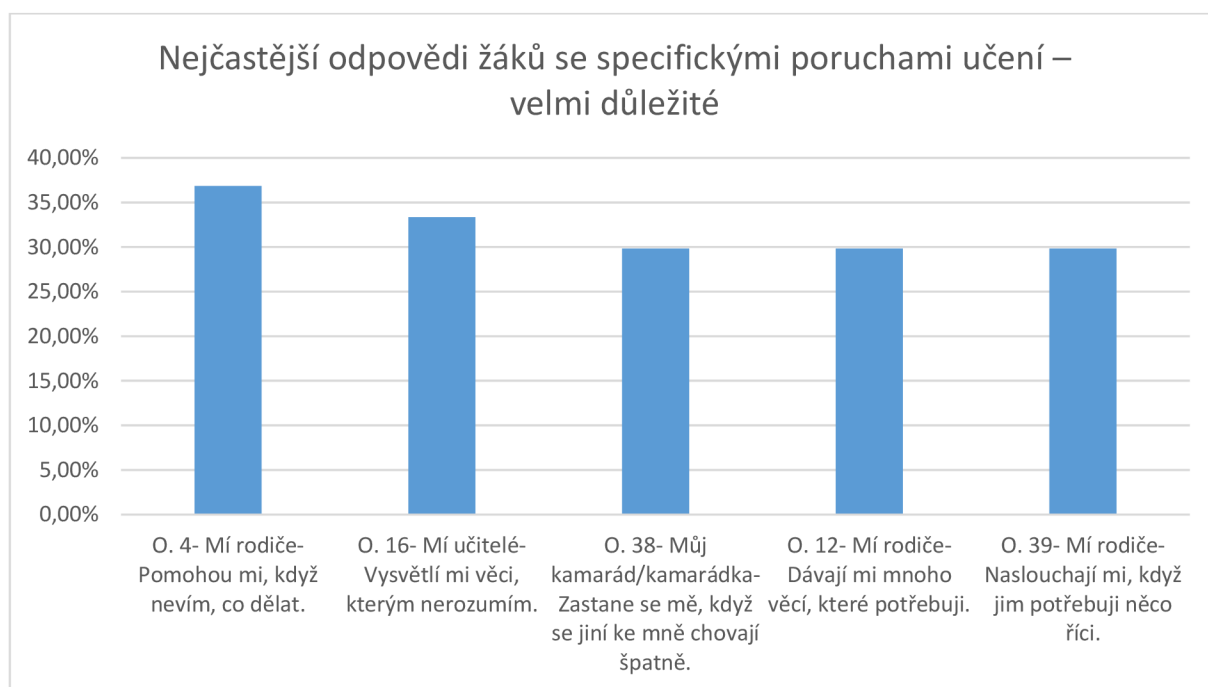
V Grafu č. 40 je vidět, že nejčastěji se u žáků s podpurným opatřením objevovala odpověď *důležité* u položky číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“). Podle početnosti těchto odpovědí následovala položka číslo 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“). Položka číslo 17 (Mí rodiče: „Ukážou mi, jak se věci mají dělat.“) a 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“) měly totožný počet odpovědí *důležité*. Položky číslo 51 (Lidé ve škole: „Naslouchají mi, když to potřebuji.“) a 20 (Mí učitelé: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“) měly stejný počet odpovědí *důležité*.



Graf 41 – Nejčastější odpovědi žáků s podpurným opatřením – nedůležité

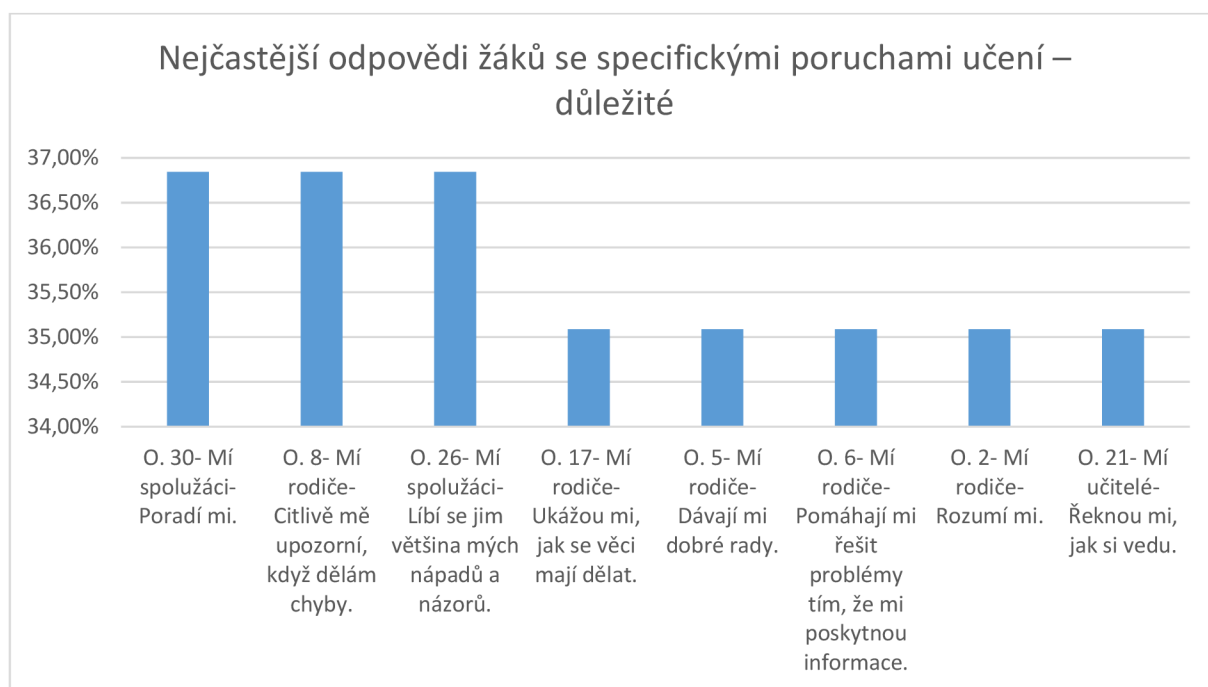
Odpověď *nedůležité* se vyskytovala v největším počtu u žáků s podpurným opatřením u položky číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“). O něco méně se objevila u položky číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“). Následuje položka číslo 58 (Lidé ve škole: „Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“). Čtvrtou položkou s častou odpovědí *nedůležité* je položka číslo 32 (Mí spolužáci: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“). Položka číslo 55 měla menší počet odpovědí (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“).

Grafy, které dále uvádíme, se týkají pouze žáků se specifickými poruchami učení. Vybrali jsme prvních pět hodnot, které z výzkumu vyplynuly. V grafu (Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – *důležité*) jsme vybrali osm odpovědí, protože tři odpovědi byly na stejné hodnotě a dalších pět také. Ze všech vybraných dotazníků od žáků se specifickými poruchami učení se odpověď *vždy* objevila u všech položek minimálně 2x. Ze všech vybraných dotazníků od žáků se specifickými poruchami učení se odpověď *velmi důležité* objevila u všech položek minimálně 4x. U všech položek se objevila odpověď *nedůležité*, kromě položky číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), u té se žádná odpověď *nedůležité* nevyskytovala.



Graf 42 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – velmi důležité

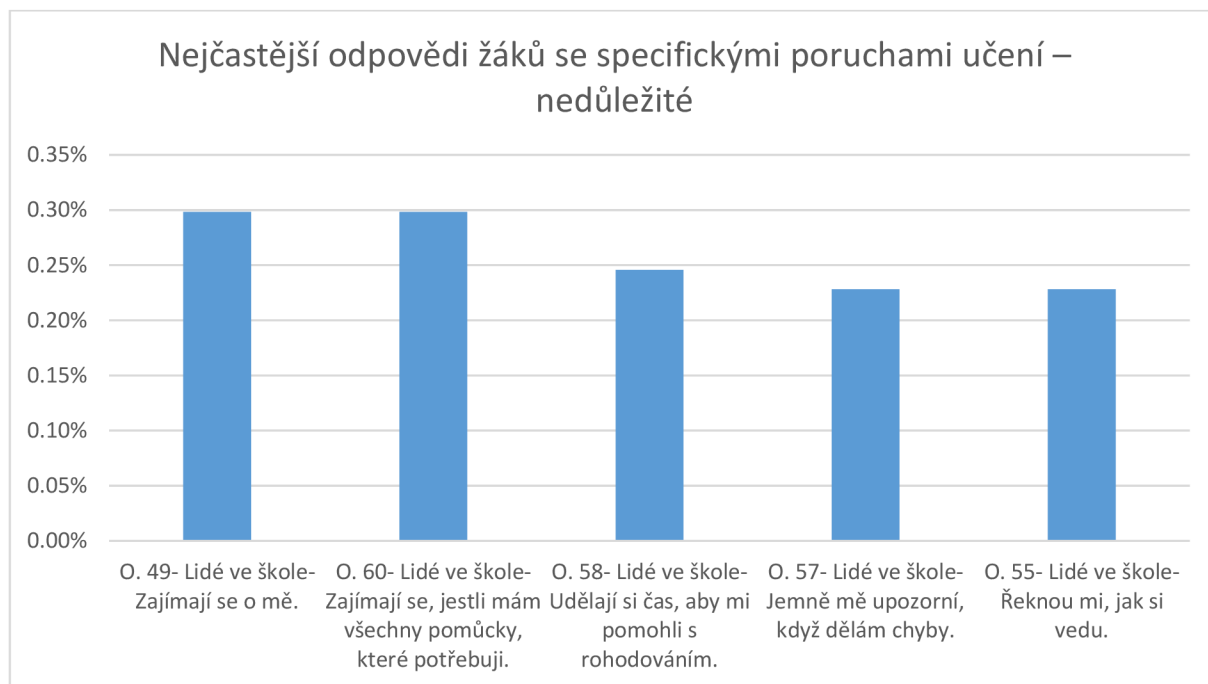
Nejprve jsme se zabývali odpověďmi *velmi důležité* ze strany žáků se specifickými poruchami učení. Graf č. 42 znázorňuje, že nejvíce odpovědí *velmi důležité* je u položky číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“). V počtu odpovědí *velmi důležité* následuje položka číslo 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“). Položky číslo 38 (Můj kamarád/kamarádka: „Zastane se mě, když se jiní ke mně chovají špatně.“), 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“) a 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“) se rovnají počtem odpovědí *velmi důležité* ze strany žáků se specifickými poruchami učení.



Graf 43 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – důležité

V Grafu č. 43 je zaznamenáno, že se nejčastěji u žáků se specifickými poruchami učení objevovaly odpovědi *důležité* u položek číslo 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“), 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“) a 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů.“). O něco méně odpovědí *důležité* se vyskytují u položek číslo 17 (Mí rodiče: „Ukážou mi, jak se věci mají dělat.“), 5 (Mí rodiče: „Dávají mi dobré rady.“), 6 (Mí rodiče: „Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“) a 21 (Mí učitelé: „Řeknou mi, jak si vedu.“).

Žáci se specifickými poruchami učení odpověděli *důležité* u položek číslo 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“), 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“), 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů.“), 17 (Mí rodiče: „Ukážou mi, jak se věci mají dělat.“), 5 (Mí rodiče: „Dávají mi dobré rady.“), 6 (Mí rodiče: „Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“) a 21 (Mí učitelé: „Řeknou mi, jak si vedu.“).



Graf 44 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – nedůležité

Odpověď *nedůležité* se nám v největším počtu vyskytovala u žáků se specifickými poruchami učení u položek číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“) a 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“). Následovala položka číslo 58 (Lidé ve škole: „Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“). Položky číslo 57 (Lidé ve škole: „Jemně mě upozorní, že dělám chyby.“) a 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“) se shodovaly v počtu odpovědí, jak znázorňuje Graf č. 44.

Hodnotí-li žák oporu v dané oblasti pozitivně, zakroužkuje, že je pro něj tato opora subjektivně důležitější. (Mareš, Ježek, 2005). U celého vzorku bylo zjištěno, že toto tvrzení platí, 94,91 % odpovědí žáků se shoduje s tvrzením, že hodnotí-li žák oporu v dané oblasti pozitivně, to znamená, že odpoví *vždy/téměř vždy*, pak zakroužkuje, že je pro něj tato opora subjektivně důležitější, tedy odpoví *důležité/velmi důležité*. U žáků intaktních bylo zjištěno, že 95,76 % odpovědí se shoduje s tímto tvrzením. U žáků s podpůrným opatřením bylo zjištěno, že 94,60 % odpovědí se shoduje s tvrzením. U žáků se specifickými poruchami učení bylo zjištěno, že 93,22 % odpovědí se shoduje s tvrzením.

7 Diskuse

Naše praktická část diplomové práce se zabývala výzkumným šetřením, jehož prostředkem byl standardizovaný dotazník CASSS-CZ, který je českou modifikací amerického dotazníku CASSS (Child and Adolescent Social Support Scale) z roku 2000.

Malecki a Demary (2001) uvádějí, že jejich cílem bylo vytvořit psychometrický nástroj, jehož prostřednictvím dokáží zjistit, jak studenti vnímají sociální oporu. Na podkladě těchto poznatků mohou být realizované intervence, které se budou zaměřovat na zlepšení sociální opory od významných zdrojů pro studenty.

Popis dotazníku CASSS-CZ je uveden v kapitole Metoda sběru dat. Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jakou subjektivní důležitost přisuzují žáci se specifickými poruchami učení konkrétním zdrojům sociální opory v porovnání s celým výzkumným vzorkem žáků, s žáky intaktními a s žáky s podpůrnými opatřeními. Dále nás zajímalo, jak často se žákům dostává této opory v porovnání s celým výzkumným vzorkem žáků, s žáky intaktními a s žáky s podpůrnými opatřeními. Celkem se výzkumu zúčastnilo 186 žáků z 3. až 5. ročníků 1. stupně, kteří pocházeli ze Základní školy Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344, Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s., Základní školy Havířov-Bludovice Frýdecká, Základní školy Dolní Datyně. Zákonní zástupci některých žáků nesouhlasili s jejich účastí ve výzkumu, takže se tito žáci výzkumu zúčastnit nemohli.

Ve výzkumu nás zajímalo, jaké je rozložení žáků se specifickou poruchou učení podle pohlaví. Pokorná uvádí, že v České republice se objevuje přesvědčení, že u chlapců se poruchy učení vyskytují častěji než u dívek. Setkáváme se dokonce s poměrem 1:3. Toto tvrzení se shoduje s našimi výsledky.

Geschwind (1981 in Pokorná, 2010) upozorňuje na možnost, která se týká různé organizace funkcí mozku. U žen je anatomická struktura obsahující schopnost čtení rozsáhlejší než u mužů. Z toho vyplývá, že u žen jsou rezervy, kdyby došlo k nějaké vývojové poruše (1981 in Pokorná, 2010).

Bakker (1981 in Pokorná, 2010) uvádí rozdíl ve čtení na 1. stupni mezi dívkami a chlapci. Říká, že v tomto období jsou dívky lepšími čtenářkami. Odlišnosti výskytu a formy dyslexie přisuzuje funkční specializaci mozkových hemisfér.

Pokorná (2010) uvádí, že dnes rozdílnost v počtu mužů a žen se specifickými poruchami učení není tak nápadná, jak se dříve očekávalo. Ani v této době se nedokáží odborníci shodnout.

Snowling (2005) odkazuje na to, že ve školních záznamech bylo více chlapců než dívek. Přiklání se k možnosti, že chlapci jsou výraznější pro učitele svým rušivým chováním nebo také tím, že poruchy hůře kompenzují než dívky.

Zelinková (2015) poukazuje na výzkumy Ala M. Galaburdy, Normana Geshwinda a dalších, kteří uvádí jednu z příčin vzniku dyslexie zvýšenou hladinu testosteronu. Jedná se o hormon ovlivňující vývoj sekundárních pohlavních znaků, který ale také dokáže omezit vývoj některých dalších znaků. Z toho důvodu se tyto poruchy objevují více u chlapců. Dále si u nich můžeme všimnout snížené imunity, leváctví, dyslexie, deficitů ve fungování levé hemisféry, kde hrozí kompenzace zvýšenou zdatností hemisféry pravé.

Ashraf a Najam (2017) uvádějí, že pohlaví má výraznou roli z důvodu prevalence a identifikace specifických poruch učení u žáků v různých ročnících.

Také nás zajímalo, kolik žáků z běžné školy trpí specifickými poruchami učení. Z výzkumu vyplynulo, že 9 % žáků má specifické poruchy učení.

Zabývali jsme se i otázkou, jaká je nejčastější specifická porucha učení, případně kombinace poruch učení u žáků. Naše výsledky se shodují s tvrzením, které uvádí Novotná a Kremličková (1997 in Fischer, Škoda, 2008), že dyslexie je nejrozšířenější poruchou, která se projevuje při získávání školních dovedností a při plnění vzdělávacích požadavků.

Handler a Fierson (2011) uvádějí jako nejčastější poruchu učení dyslexii, o které mluví jako o receptivní poruše učení, jejímž podkladem je jazyk, a projevuje se potížemi s dekodováním, plynulým rozpoznáváním slova apod.

Lerner (1989, in Shaywitz 1998) zmiňuje, že dyslexie se vyskytuje u 80 % žáků se specifickými poruchami učení.

Fischer a Škoda (2008) dodávají, že se dyslexie často vyskytuje v kombinaci s dysgrafií, s dysortografií, což nám náš výzkum také potvrdil.

Jucovičová a Žáčková (2017) uvádějí, že ve škole jsou u žáků nejčastější kombinace specifických poruch učení. Toto tvrzení se shoduje s našimi výsledky.

Dále nás také zajímalo, jaký je výskyt sociální opory u celého vzorku, pouze u žáků intaktních, pouze u žáků s podpůrnými opatřeními a pouze u žáků se specifickými poruchami učení. Švarcová a Loudová (2014) zkoumaly vnímanou sociální oporu u žáků ukrajinské, vietnamské a české národnosti. Jejich výzkum prokázal, že české děti vnímají největší sociální oporu u rodičů, dále u kamaráda/kamarádky, následují učitelé, spolužáci a konečně lidé ve škole. Autorky uvádějí, že se nám může zdát, že česká rodina je až moc ochranná.

Náš vlastní výzkum celého výzkumného vzorku došel ke stejnému závěru, k jakému došly výše uvedené autorky. Toto pořadí se také objevovalo u skupiny žáků intaktních a u skupiny žáků se specifickým poruchami učení. U žáků s podpůrným opatřením bylo pořadí jiné, tedy že žáci s podpůrným opatřením nejvíce vnímají sociální oporu ze strany rodičů, dále učitelů, následují kamarádi/kamarádky, spolužáci a nakonec lidé ve škole. U žáků s podpůrným opatřením je více vnímaná sociální opora ze strany učitele než od kamaráda.

Kashani a spol. (1994) ve svém výzkumu zjistili, že u dětí vnímajících nižší frekvenci sociální opory ze strany rodiny se často objevovala uzavřenost, nepozornost a negativně působili na ostatní, např. nespolupracovali a poškozovali majetek. Žáci s nízkou poskytovanou sociální oporou ze strany lidí měli vyšší výskyt frekvence beznaděje.

Dále jsme se zabývali subjektivně přisuzovanou důležitostí sociální opory u všech žáků, u žáků intaktních, u žáků s podpůrným opatřením, u žáků se specifickými poruchami učení. V celkovém počtu všech žáků se prokázalo, že nejvíce žáci subjektivně přisuzují důležitost sociální opory svému kamarádovi/své kamarádce, dále rodičům, učitelům, spolužákům a konečně lidem ve škole. Toto pořadí platilo i u vzorku žáků intaktních. Žáci s podpůrnými opatřeními nejvíce přikládají subjektivně přisuzovanou důležitost sociální opory rodičům, dále svému kamarádovi/své kamarádce, učitelům, spolužákům a nakonec lidem ve škole. Stejně pořadí jako u žáků s podpůrným opatřením se ukázalo i u žáků se specifickými poruchami učení.

Z námi provedeného výzkumu vyplývá, že velmi kladně jsou hodnoceni rodiče, kamarád/kamarádka a učitelé jako zdroje sociální opory, ať už z hlediska frekvence výskytu sociální opory, nebo z hlediska subjektivně přisuzované důležitosti. Paulík (2017) tvrdí, že rodina je přirozeným zdrojem sociální opory, kde každý člen je akceptován, ostatní členové mu pomáhají a povzbuzují ho. Pokud existuje sociální opora a citové zázemí ze strany rodiny,

je podporován pocit bezpečí a jistoty od raného věku, což je důležité pro danou osobu i v období dospívání a dospělosti.

Dále Vágnerová (2012) uvádí, že pro žáky má role kamaráda velký význam, jelikož jim později pomáhá k hlubším přátelstvím v dospělosti. Uvádí, že žáci ve středním školním věku, tedy v 9–10 letech, kladou v přátelství důraz na loajalitu, solidaritu a vzájemnou pomoc. Dále potřebují mít jistotu, že pokud budou potřebovat pomoc, tak jim jejich kamarádi pomohou. V tomto věkovém období se zvyšuje význam vzájemného porozumění, žáci potřebují vědět, že tu pro ně kamarád je, dokáže je vyslechnout a oni se mu mohou svěřit i s tajemstvím. Autor (ibid.) charakterizuje kamaráda jako někoho, kdo zvládne udržet tajemství, komu se může věřit, tedy kdo nezradí a pomůže. V tomto případě může být kamarád zdrojem jistoty a opory. Po desátém roce už dokáží druhého usměrnit.

Mareš (2003) uvádí, že posláním učitele je, aby byl zdrojem sociální opory pro své žáky.

V těsném pořadí za těmito zdroji sociální opory byl zdroj Mí spolužáci.

Vágnerová (2012) uvádí, že vrstevníci uspokojují mnohé potřeby, jako například potřebu citové jistoty a bezpečí, což znamená, že vrstevníci jedinci poskytují emoční oporu. Dále vrstevníci mohou naplnit potřebu učení, jelikož jsou zdrojem mnoha nových zkušeností. Přispívají také k rozvoji poznávacích procesů. Další potřebou, kterou pomohou naplnit, je potřeba sebeuplatnění, protože jedince jemně motivují k výkonu. Vrstevníci v naplnění potřeby sebeuplatnění bývají úspěšnější než dospělí.

Jako nejméně vnímaný a důležitý zdroj sociální opory se jeví lidé ve škole. Předpokládáme, že je důvodem neporozumění tomu, koho tato subškála zahrnuje. Mnoho žáků se ptalo, koho mají chápat pod pojmem Lidé ve škole. Vždy bylo třeba tuto subškálu objasnit. Dalším možným důvodem, proč žáci tuto subškálu takto zhodnotili, je její nedostatečná sociální opora.

Zajímaly nás také položky, na které žáci nejčastěji odpovídali *vždy*, zda se stejné pořadí pěti nejčastějších položek, na které žáci odpovídali *vždy*, bude opakovat u všech skupin. Zkoumali jsme celý výzkumný vzorek, skupinu žáků intaktních, skupinu žáků s podpurným opatřením a skupinu žáků se specifickými poruchami učení. Žádná skupina neměla stejné pořadí u odpovědí.

Také jsme se zabývali položkami, na které žáci nejčastěji odpovídali *střední hodnotou*. Zkoumali jsme, zda se bude opakovat u všech skupin stejné pořadí pěti nejčastějších položek, na které žáci *střední hodnotou* odpoví. Pořadí bylo u skupiny celého výzkumného vzorku, u skupiny žáků intaktních, u skupiny žáků s podpůrným opatřením a u skupiny žáků se specifickými poruchami učení odlišné. Žádná skupina neměla stejné pořadí těchto odpovědí.

Poslední položky, které nás zajímaly, byly ty, u kterých se nejčastěji objevovala odpověď *nikdy*. Ani zde neměla žádná skupina stejné pořadí odpovědí.

Dále nás zajímalo, co je pro žáky nejdůležitější. Tedy položky, u kterých se objevuje nejčastěji odpověď *velmi důležité*. Pořadí bylo u skupiny celého výzkumného vzorku, u skupiny žáků intaktních, u skupiny žáků s podpůrným opatřením a u skupiny žáků se specifickými poruchami učení odlišné. Pořadí odpovědí u žáků s podpůrným opatřením a žáků se specifickou poruchou učení bylo velmi podobné.

Zabývali jsme se také, u kterých položek se nejvíce objevovala odpověď *důležité*. U jednotlivých skupin se pořadí položek lišilo.

Dále jsme zkoumaly položky, u kterých se nejčastěji objevovala odpověď *nedůležité*. U jednotlivých skupin se pořadí položek lišilo. Pořadí u celého vzorku a žáků intaktních bylo velmi podobné.

Zajímavé bylo, že ze všech vybraných dotazníků se u každé položky četnosti objevila minimálně jedna odpověď *nikdy*. Také jsme si všimli, že ze všech vybraných dotazníků se nám u každé položky četnosti objevila minimálně 13x odpověď *vždy*. Ze všech vybraných dotazníků od intaktních žáků se u 6. položky četnosti (Mí rodiče: „Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace.“) neobjevila odpověď *nikdy*. Odpověď *vždy* se objevovala u všech položek vybraných dotazníků od žáků intaktních. Nejméně odpovědí *vždy* bylo u položky 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“).

Ze všech vybraných dotazníků od žáků s podpůrným opatřením se u 1. (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 2. (Mí rodiče: „Rozumí mi“), 24. (Mí učitelé: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“), 25. (Mí spolužáci: „Chovají se ke mně hezky.“) položky četnosti neobjevila odpověď *nikdy*. Ze všech vybraných dotazníků od žáků s podpůrným opatřením se odpověď *vždy* objevila u všech položek. Ze všech vybraných dotazníků od žáků se specifickými poruchami učení se odpověď *vždy* objevila u všech položek minimálně 2x. Odpověď *nikdy* se

neobjevila u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“), 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“), 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“), 24 („Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“) a 25 (Mí spolužáci: „Chovají se ke mně hezky“).

Dále jsme se snažili ověřit tvrzení, jež uvádí Mareš a Ježek (2005), kteří říkají, že hodnotí-li žák oporu v dané oblasti pozitivně, tak zakroužkuje, že je pro něj tato opora subjektivně důležitější.

Výzkum prokázal, že toto tvrzení platí, 94,91 % odpovědí respondentů se shoduje s tvrzením, že hodnotí-li žák oporu v dané oblasti pozitivně, znamená to, že žák zakroužkuje odpověď *vždy/téměř vždy*, pak také zakroužkuje, že je pro něj tato opora subjektivně důležitější, tedy vybere odpověď *důležité/velmi důležité*.

8 Limity studie a etické aspekty

8.1 Limity studie

Očekávali jsme, že v běžné škole bude více žáků se specifickými poruchami učení, proto jsme museli navíc zajistit výzkumné šetření v ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení.

Při administraci testu byl největší problém se subškálou Lidé ve škole. Žáci měli problém porozumět, co si pod touto položkou představit.

Položka („Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“), která se objevuje ve čtyřech subškálách – Mí rodiče, Mí učitelé, Mí spolužáci, Můj kamarád/kamarádka, byla pro žáky na pochopení složitá. Často se ptali, co si mají pod pojmem citlivě představit. Zejména se ptali žáci se specifickými poruchami učení. V subškále Lidé ve škole je podobná položka („Jemně mě upozorní, když dělám chyby.“), místo slova citlivě je zde uvedeno slovo jemně, žáci této položce porozuměli.

Dalším problematickým výrokem byla položka číslo 15 („Nevadí jim, když se jich ptám.“). Na tuto položku měli žáci odpovědět *nikdy/téměř nikdy/občas/často/téměř vždy/vždy*, protože výrok byl v záporu, často žáci nevěděli, jakou odpověď zakroužkovat. Stávalo se, že se nás na tuto položku žáci ptali, více se ptali žáci se specifickými poruchami učení. Dle našeho názoru by bylo vhodnější, kdyby toto tvrzení bylo kladné.

Dále jsme si také všimli, že se v dotazníku objevují pravopisné chyby. Konkrétně tedy u položek číslo 4, 28, 34. Pravopisné chyby se objevovaly i v některých názvech subškál, např. Moji rodiče, moji učitelé, moji spolužáci. Slovo „moji“ je nespisovné, takže jsme ho nahradili slovem „mí“.

8.2 Etické aspekty

Nejprve jsme se spojili s řediteli škol, aby nám dali svolení k provedení výzkumu v 3. až 5. ročnících 1. stupně. Dne 16. 5. 2022 jsem oslavila ředitele Základní školy Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344. Dne 22. 6. 2022 jsme dále oslovili ředitele Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s. Z důvodu ochrany osobních údajů instituce a účastníka jsme třídním učitelkám předali informované souhlasy pro žáky 1. stupně. Žáci měli za úkol přinést tento informovaný souhlas zakroužkovaný (zda souhlasí/nesouhlasí s vyplněním dotazníku) a podepsaný zákonným zástupcem. Informované souhlasy od žáků z

běžné základní školy jsme vybírali individuálně. Škola samostatně zřízená podle § 16 odst. 9 si vybrala informované souhlasy od rodičů žáků vzdělávaných ve škole. S ředitelem (Základní školy Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344) a zástupkyní ředitele pro MŠ a 1. stupeň ZŠ (Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s.) bylo domluveno datum, kdy bude výzkum proveden na jejich školách. Ve dnech 20. 6. až 22. 6. 2022 jsme prováděli výzkum u žáků ve 3. až 5. ročnících 1. stupně Základní školy Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344. 27. 6. 2022 jsme prováděli výzkum ve 3. až 5. ročnících 1. stupně Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení Schola Viva, o.p.s. Dále 28. 6. 2022 jsme oslovili zákonné zástupce dvou žákyň (známé autorky práce), zda by umožnili dívkám zúčastnit se výzkumu. Předali jsme jim informované souhlasy. Den poté nám je žákyně předaly a provedli jsme výzkum.

9 Shrnutí

Diplomová práce se věnuje tématu sociální opory u žáků se specifickými poruchami učení. Je složena ze dvou částí, z části teoretické a z části praktické.

Teoretická část se zabývá shrnutím problematiky specifických poruch učení a sociální opory.

Praktická část věnovala výzkumnému šetření za využití standardizovaného dotazníku CASSS-CZ. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakou subjektivní důležitost přisuzují žáci se specifickými poruchami učení konkrétním zdrojům sociální opory v porovnání s celým výzkumným vzorkem žáků, s žáky intaktními a s žáky s podpůrným opatřením.

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly, z čehož se tyto kapitoly dále člení na jednotlivé podkapitoly. První kapitola Specifické poruchy učení (SPU) v sobě zahrnuje tři podkapitoly.

První podkapitola Terminologie, definice, klasifikace je zaměřená na terminologii specifických poruch učení, dále na její definice a na její klasifikaci.

Druhá podkapitola Druhy specifických poruch učení popisuje jednotlivé specifické poruchy učení včetně jejich kombinace.

Třetí podkapitola Prožívání žáků se specifickými poruchami učení se zabývá dopady specifických poruch učení na psychiku jedince. Jsou zde popsány hlavní faktory sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení. Jsou také uvedeny příklady, při kterých žáci se specifickými poruchami učení často vynikají. Je vysvětleno, jak na žáka působí neúspěchy. Vyskytuje se zde porovnání sebekonceptu mezi žáky se specifickými poruchami učení integrovanými do běžné školy a žáky se specifickými poruchami učení navštěvujícími školu podle § 16 odst. 9. V další části je popsáno, čím je ovlivněno sebepojetí žáků se specifickou poruchou učení, kdo má na tyto žáky největší vliv. Jsou specifikovány čtyři fáze prožívání žáků se specifickou poruchou učení a je poukázáno na mýty o dyslexii. Závěrem podkapitola zmiňuje důvody, proč rodič nedá dítě vyšetřit a co může vyšetření přinést.

Druhá kapitola, Sociální opora, je dále rozčleněna do čtyř podkapitol.

První podkapitola Vymezení pojmu sociální opora definuje sociální oporu, vymezuje pojem sociální opory, seznamuje se zakladateli sociální opory, poukazuje na rozdílnost mezi pojmy sociální opora a sociální podpora, seznamuje s modely sociální opory. Dále lze v kapitole nalézt

pozitivní a negativní hodnocení sociální opory, rozdělení sociální opory podle její funkce, charakteristiku sociální opory, charakteristiku příjemce sociální opory a charakteristiku situace.

Druhá podkapitola Rodina jako zdroj sociální opory poukazuje na důležitosti sociální opory, uvádí vědy zabývající se tématem rodina, vymezuje pojem užší a širší rodina, upozorňuje na odklonění od tradiční normy rodiny, popisuje rodinu jako zdroj sociální opory a vlivu rodičů na dítě.

Třetí podkapitola Učitel a lidé ve škole jako zdroj sociální opory obsahuje informace o funkcích školy, cíli školy, sociální opoře poskytované školou, škole jako kompenzačním činiteli, vlivu sociální opory na školní výsledky, o negativních dopadech specifických poruch učení na žáka, podpoře žáka se specifickými poruchami učení ze strany učitele, o nejčastějších zdrojích, jež způsobují stres učitele, vnímání učitele sociálním okolím, vztahu mezi učitelem a žákem, vývoji změny hodnocení učitele žákem, kladeném důrazu žáků na učitele.

Čtvrtá podkapitola Kamarád a spolužáci jako zdroje sociální opory zahrnuje témata: přátelství jako zdroj sociální opory; rozdílnost ve frekvenci výskytu sociální opory u spolužáků a blízkých přátel ze strany žáků s ADHD a žáků intaktních; různé podoby poskytované pomoci spolužákovi; kamarád jako zdroj sociální opory; dítě jako zdroj sociální opory; výchova dítěte k poskytování pomoci ostatním; potřeby žáka školního věku; charakteristika přátelství u žáků středního školního věku; charakteristika třídy.

V praktické části jsme pomocí výzkumného šetření zjistili, že žáci se specifickou poruchou učení tvoří 9 % žáků v běžné škole. Zjistili jsme, že v našem výzkumném vzorku se u žáků se specifickými poruchami učení nejvíce objevovala dyslexie a kombinace specifických poruch učení, konkrétně dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Na třetí pozici se vyskytovala kombinace dysgrafie a dysortografie. Následovala skupina žáků trpících kombinací dyslexie a dysgrafie. U další skupiny žáků se objevovala dysgrafie. Ve výzkumném vzorku byl pouze jeden žák trpící dysortografií a jeden žák trpící kombinací dyslexie, dysortografie a dyspraxie.

Pomocí výzkumu jsme dále zjistili, že rozdíly výskytu specifických poruch učení podle pohlaví jsou zanedbatelné.

Při zabývání se frekvencí výskytu vnímané sociální opory u všech žáků se specifickými poruchami učení bylo výzkumem prokázáno, že pořadí zdrojů sociální opory od nejčastějšího

výskytu vnímané sociální opory po nejméně častý výskyt vnímané sociální opory se lišilo pouze u skupiny žáků s podpůrným opatřením. Žáci se specifickou poruchou učení a žáci intaktní měli stejné pořadí sociálních zdrojů. Na prvním místě se umístili rodiče, na druhém místě kamarád/kamarádka, na třetím místě učitelé, na čtvrtém místě spolužáci a na posledním místě lidé ve škole. Žáci s podpůrným opatřením měli učitele už na druhé pozici a kamaráda až na třetí, ostatní pořadí bylo stejné.

Následně jsme se zabývali subjektivně přisuzovanou důležitostí sociální opory u všech žáků, u žáků intaktních, u žáků s podpůrným opatřením a u žáků se specifickými poruchami učení. Žáci s podpůrným opatřením a žáci se specifickými poruchami učení měli pořadí stejné. Na prvním místě měli rodiče, na druhém místě měli kamaráda/kamarádku. Na třetí místo zařadili učitele. Na čtvrtém místě se vyskytovali spolužáci a na posledním místě byli lidé ve škole. Celkový vzorek žáků a žáci intaktní kladli největší důležitost poskytování sociální opory ze strany kamaráda/kamarádky, pak rodičů, dále učitelů, spolužáků a nakonec od lidí ze školy.

Pak nás také zajímaly položky, u kterých žáci odpověděli nejčastěji *vždy*. Celkový výzkumný vzorek nejvíce odpověděl *vždy* u položek 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“), 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“) 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), 10 (Mí rodiče: „Pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví.“), 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji“).

U vzorku žáků intaktních se nejčastěji objevila odpověď *vždy* u položek číslo 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“), 10 (Mí rodiče: „Pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví.“), 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), 3 (Mí rodiče: „Naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci.“)

Žáci s podpůrným opatřením nejčastěji zakroužkovali odpověď *vždy* u položek číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), 12 (Mí učitelé: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“), 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“), 17 (Mí učitelé: „Ukážou mi, jak se věci mají.“), 19 (Mí učitelé: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“).

Položkami, u kterých se nejčastěji objevovala odpověď *vždy*, ze strany žáků se specifickými poruchami učení, byly položky číslo 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které

potřebuji.“), 7 (Mí rodiče: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“), 19 (Mí učitelé: „Pochválí mě, když se mi něco povede.“).

Také nás zajímaly položky, u kterých žáci odpověděli nejčastěji *střední hodnotou*. U celého vzorku se nejčastěji objevila *střední hodnota* u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů a názorů, 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“), 29 (Mí spolužáci: „Dávají mi informace, abych se naučil nové věci.“), 25 (Mí spolužáci: „Chovají se ke mně hezky.“).

Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce žáků intaktních přiřadilo *střední hodnotu* položkám číslo 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“), 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí“), 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“), 27 (Mí spolužáci: „Počítají se mnou.“), 31 (Mí spolužáci: „Pochválí mě, když se mi něco povede“).

Při zaměření na odpověď *střední hodnoty* u žáků s podpurným opatřením se tato odpověď nejčastěji objevila u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 29 (Mí spolužáci: „Dávají mi informace, abych se naučil nové věci.“), 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“), 22 (Mí učitelé: „Ubezpečují se, že mám všechny potřebné pomůcky.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“).

Když jsme se zabývali nejčastějším výskytem odpovědí *střední hodnoty* u žáků se specifickými poruchami učení, zjistili jsme, že se odpověď *střední hodnoty* nejvíce vyskytovala u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 26 (Mí spolužáci: „Líbí se jim většina mých nápadů a názorů.“), 29 (Mí spolužáci: „Dávají mi informace, abych se naučil nové věci.“), (Mí spolužáci: „Poradí mi.“), 2 (Mí rodiče: „Rozumí mi.“), 35 (Mí spolužáci „Trávíme čas nad společnými aktivitami.“).

Poté jsme se zabývali nejčastější odpovědí všech žáků *nikdy*. Odpověď *nikdy* se nejčastěji objevila u poslední položky, tedy u položky číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“). 58 (Lidé ve škole: „Udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“), 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu“), 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 59 (Lidé ve škole: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“), 54 (Lidé ve škole: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“).

Žáci intaktní nejčastěji užili odpověď *nikdy* u položek číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 58 (Lidé ve škole: „Udělají si čas, aby mi pomohli s

rozhodováním.“), 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“), 54 (Lidé ve škole: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“).

Odpověď *nikdy* se nejčastěji objevovala u položky číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“) 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“), 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 59 (Lidé ve škole: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“), 51 (Lidé ve škole: „Naslouchají mi, když to potřebuji.“), 15 (Lidé ve škole: „Nevadí jim, když se jich ptám.“)

Nejčastější odpověď *nikdy* u žáků s podpurným opatřením se objevovala u položek číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“), 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 59 (Lidé ve škole: „Věnují mi čas, když potřebuji pomoc.“), 51 (Lidé ve škole: „Naslouchají mi, když to potřebuji.“), 15 (Mí učitelé: „Nevadí jim, když se jich ptám.“).

Dále jsme se zaměřili na četnost odpovědí *nikdy* u žáků se specifickými poruchami učení. Žáci se specifickými poruchami učení nejčastěji zakroužkovali odpověď *nikdy* u položek číslo 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“), 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 57 (Lidé ve škole: „Jemně mě upozorní, když dělám chyby.“), 15 (Mí učitelé: „Nevadí jim, když se jich ptám.“).

Z celkového počtu žáků vyplývá, že pro žáky je velmi důležité, aby jim rodiče naslouchali, když jim potřebují něco říci, a také je pro ně stejně důležité, aby jim rodiče vysvětlili věci, kterým nerozumí. Odpověď *velmi důležité* se objevovala i u položek číslo 46 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když to potřebuji.“), 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“), 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“).

Z celkového počtu žáků intaktních vyplynulo, že pro žáky je velmi důležité, aby se jich jejich kamarád/kamarádka zastal/a, když se k nim jiní chovají špatně. Odpověď *velmi důležité* se objevovala u položek číslo 46 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když to potřebuji.“), 3 (Mí rodiče: „Naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci.“), 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“), 37 (Můj kamarád/kamarádka: „Chápe mé pocity.“), 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“).

Žáci s podpurným opatřením kroužkovali odpověď *velmi důležité* u položek číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“),

12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“), 3 (Mí rodiče: „Naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci.“), 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“) a 40 (Můj kamarád/kamarádka „Pomůže mi svými nápady, když nevím, co dělat.“) měly stejný počet odpovědí *velmi důležité*.

Nejčastěji se odpovědi žáků se specifickými poruchami *velmi důležité* objevovaly u položek číslo 4 (Mí rodiče: „Pomohou mi, když nevím, co dělat.“), 16 (Mí učitelé: „Vysvětlí mi věci, kterým nerozumím.“), 38 (Můj kamarád/kamarádka: „Zastane se mě, když se jiní ke mně chovají špatně.“), 12 (Mí rodiče: „Dávají mi mnoho věcí, které potřebuji.“) a 39 (Můj kamarád/kamarádka: „Pomůže mi, když se cítím osamělá/ý.“).

V celém vzorku se nejvíce objevovala odpověď *důležité* u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“), 5 (Mí rodiče: „Dávají mi dobré rady.“), 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“), 17 (Mí učitelé: „Ukážou mi, jak se věci mají dělat.“) a 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“).

Zjistili jsme, že se nejčastěji v celém vzorku žáků intaktních objevovala odpověď *důležité* u položek číslo 6 (Mí rodiče: „Pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace“), 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 5 (Mí rodiče: „Dávají mi dobré rady.“), 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“), 13 (Mí učitelé: „Zajímají se o mě.“).

Nejčastěji se u žáků s podpůrným opatřením objevovala odpověď *důležité* u položek číslo 1 (Mí rodiče: „Dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí.“), 8 (Mí rodiče: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“), 17 (Mí rodiče: „Ukážou mi, jak se věci mají dělat.“), 30 (Mí spolužáci: „Poradí mi.“), 51 (Lidé ve škole: „Naslouchají mi, když to potřebuji.“) a 20 (Mí učitelé: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“).

Odpověď *nedůležité* se u celého vzorku žáků v největším počtu objevila u položek číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“) a 58 (Lidé ve škole: „Udělalí si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“), 50 (Lidé ve škole: „Rozumí mi.“).

Poté jsme zjistili, že odpověď *nedůležité* se vyskytovala v největším počtu ze strany žáků intaktních u položek číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“),

58 (Lidé ve škole: „Udělal si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“) a 50 (Lidé ve škole: „Rozumí mi.“).

Odpověď *nedůležité* se vyskytovala v největším počtu u žáků s podpůrným opatřením u položek 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 58 (Lidé ve škole: „Udělal si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“), 32 (Mí spolužáci: „Citlivě mě upozorní, když dělám chyby.“) a 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“).

Odpověď *nedůležité* se v největším počtu vyskytovala u žáků se specifickými poruchami učení u položek číslo 49 (Lidé ve škole: „Zajímají se o mě.“), 60 (Lidé ve škole: „Zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji.“), 58 (Lidé ve škole: „Udělal si čas, aby mi pomohli s rozhodováním.“), 57 (Lidé ve škole: „Jemně mě upozorní, že dělám chyby.“) a 55 (Lidé ve škole: „Řeknou mi, jak si vedu.“).

Dále jsme si chtěli ověřit, zda platí tvrzení Mareše a Ježka, kteří uvádí, hodnotí-li žák oporu v dané oblasti pozitivně, tak zakroužkuje, že je pro něj tato opora subjektivně důležitější (Mareš, Ježek, 2005). Z výzkumu vyplynulo u celého vzorku, že toto tvrzení platí, 94,91 % odpovědí žáků se shoduje s tvrzením, že hodnotí-li žák oporu v dané oblasti pozitivně, to znamená, že odpoví *vždy/téměř vždy*, pak zakroužkuje, že je pro něj tato opora subjektivně důležitější, tedy odpoví *důležité/velmi důležité*. U žáků intaktních se 95,76 % odpovědí shoduje s tímto tvrzením. U žáků s podpůrným opatřením se 94,60 % odpovědí shoduje s tvrzením. U žáků se specifickými poruchami učení se 93,22 % odpovědí shoduje s tvrzením.

10 Závěr

Diplomová práce včetně výsledků výzkumu může být přínosem pro školní pracovníky, např. pro ředitele škol, učitele, výchovné poradce, speciální pedagogy, školní psychology apod. Dále může být přínosná i pro jedince, jejichž blízká osoba trpí specifickými poruchami učení. Také se z ní mohou dozvědět mnoho informací osoby trpící těmito poruchami, pro které předpokládáme, že bude nejpřínosnější kapitola Prožívání žáků se specifickými poruchami učení.

Diplomová práce poskytuje nové informace o specifických poruchách učení a jejich dopadech, o sociální opoře, jejím výskytu a její důležitosti pro žáky na 1. stupni. Lze se zde dozvědět, jaký význam má sociální opora pro žáky, co je pro žáky důležité, jakou sociální oporu vyžadují od rodičů, učitelů, kamaráda/kamarádky, spolužáků a lidí ve škole.

Dále se lze dozvědět, u kterého zdroje sociální opory žáci subjektivně vnímají největší sociální oporu a který zdroj sociální opory je pro žáky nejdůležitější pro poskytování sociální opory.

Z práce je možné vysledovat, jaký zdroj sociální opory je důležitý pro žáky intaktní, žáky s podpurným opatřením a žáky se specifickými poruchami učení a jaká je frekvence výskytu sociální opory tohoto zdroje.

Rodiče zde může zajímat první subškála (Mí rodiče), kde se mohou dozvědět, jak často vnímají sociální oporu děti od nich, případně u kterých položek jí vnímají nejvíc. Dále je může zajímat, u kterých položek žáci odpověděli, že jsou pro ně velmi důležité. Také se mohou více dozvědět o sociální opoře poskytované učitelem, kamarádem žáka, spolužáky a lidmi ve škole. Mohou zjistit, zda se jim této sociální opory dostává dostatečně.

Učitele může zajímat druhá subškála (Mí učitelé), kde se dozví, zda je pro ně od nich poskytovaná sociální opora dostatečná, nebo nikoliv, co je pro žáky z jejich pozice velmi důležité, důležité a nedůležité. Mohou se zamyslet nad tím, co změnit nebo poupravit na interakci s žáky.

Ředitelé škol si za pomoci tohoto výzkumu mohou udělat obrázek, jak žáci vnímají sociální oporu na škole, jaká sociální opora je pro žáky velmi důležitá, důležitá a nedůležitá, zda je žákům dávana ve škole dostatečná sociální opora, nebo nikoliv. Ředitelé se tak dozví, jak žáci vnímají personál ve škole a co je pro ně důležité, aby jim poskytoval.

Výchovní poradci/školní psychologové se mohou výsledky inspirovat při jejich intervenci, dále mohou zjistit, jaké je klima ve třídě mezi spolužáky a mezi žáky a učitelem, případně mohou zmapovat funkci rodiny.

Speciální pedagog se může zabývat subškálou Mí učitelé, zjistit, zda je u žáků s podpůrným opatřením a žáků se specifickou poruchou učení dostatečná sociální opora a co je pro tyto žáky velmi důležité, důležité a nedůležité.

11 Seznam literatury

ALDRUP, Karen, et al. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 2018, 58: 126-136.

ASHRAF, Farzana; NAJAM, Najma. Identification of learning disabilities in students: A gender perspective. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 2017, 15.1: 36-41.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*. 1. vyd. Opava, 2019. 134 s. ISBN 978-80-7510-338-3.

BURDEN, Robert. Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 2008, 14.3: 188-196.

DAVIS, Heather A. Kvalita a dopad vztahů mezi žáky základních škol a učiteli. *Současná pedagogická psychologie*, 2001, 26.4: 431-453.

DEMARAY, Michelle Kilpatrick; ELLIOTT, Stephen N. Perceived social support by children with characteristics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*, 2001, 16.1: 68.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-0139-7.

FERRARI, Joseph R.; HARRIOTT, Jesse S.; ZIMMERMAN, Mickelle. The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble?. *Personality and Individual Differences*, 1998, 26.2: 321-331.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HABERSTROH, Stefan; SCHULTE-KÖRNE, Gerd. The diagnosis and treatment of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 2019, 116.7: 107.

HANDLER, Sheryl M.; FIERSON, Walter M.; SEKCE OFTALMOLOGIE A RADA PRO DĚTI SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM, AMERICKÁ AKADEMIE OFTALMOLOGIE, AMERICKÁ ASOCIACE

PRO DĚTSKOU OFTALMOLOGII A STRABISMUS A AMERICKÁ ASOCIACE CERTIFIKOVANÝCH ORTOPTISTŮ. Poruchy učení, dyslexie a zrak. *Pediatric*, 2011, 127.3: e818-e856.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

CHUNG, Petr; PATEL, Dilip R. Dysgrafie. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 2015, 8.1: 27.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

KADOSH, Roi Cohen; WALSH, Vincent. Dyscalculia. *Current Biology*, 2007, 17.22: R946-R947.

KASHANI, Javad H., et al. Perceived family and social support: Impact on children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1994, 33.6: 819-823.

KAVKLER, Marija; BABUDER, Milena Košak; MAGAJNA, Lidija. Inclusive education for children with specific learning difficulties: Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2015, 5.1: 31-52.

KERRES MALECKI, Christine; KILPATRICK DEMARY, Michelle. Měření vnímané sociální podpory: Vývoj škály sociální podpory dětí a dospívajících (CASSS). *Psychologie ve školách*, 2002, 39.1: 1-18.

KUCIAN, Karin; VON ASTER, Michael. Vývojová dyskalkulie. *Evropský časopis pediatrie*, 2015, 174.1: 1-13.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

LI, Zhonglu; QIU, Zeqi. How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 2018, 5.1: 1-21.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. 27 s. 1. ISBN 80-86856-08-9.

MAREŠ, Jiří. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč. 51. Ř.pedagogická (U). Č.8. Series paedagogica.* : Brno, Masarykova univ. 2003.

MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-36-4.

MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2001. ISBN 80-86225-19-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií ...* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 807311000-8.

NELSON, Jason M.; HARWOOD, Hannah. Poruchy učení a úzkost: Meta-analýza. *Journal of learning disabilities*, 2011, 44.1: 3-17.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání: metodika rozvíjení početních dovedností s přílohou Pracovní listy*. [Havlíčkův Brod]: Tobiáš, 2000. ISBN 80-85808-82-X.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

SAHU, Anamika, et al. Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian journal of psychological medicine*, 2018, 40.5: 406-413.

SHAYWITZ, Sally E. Dyslexie. *New England Journal of Medicine*, 1998, 338.5: 307-312.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.

Snowling MJ. Specific learning difficulties. *Psychiatry*. 2005;4(9):110-113. doi:10.1383/psyt.2005.4.9.110

SOARES, Neelkamal; EVANS, Teresa; PATEL, Dilip R. Specific learning disability in mathematics: a comprehensive review. *Translational pediatrics*, 2018, 7.1: 48.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VON ASTER, Michael G. Dyskalkulie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 2017, 165.6: 482-489.

World Health Organization. (2019). QE84 Acute stress reaction. In *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2099676649>

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

12 Seznam zkratk a symbolů

ADD	Attention Deficit Disorders
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorders
CASSS	Child and Adolescent Social Support Scale
CASSS-CZ	Modifikace americké verze dotazníku CASSS
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – pátá revize
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí – desátá revize
MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí – jedenáctá revize
PO	Podpůrná opatření
SPU	Specifické poruchy učení
ZŠ	Základní škola

13 Seznam grafů

Graf 1 – Rozložení žáků podle škol	32
Graf 2 – Rozložení žáků podle tříd	33
Graf 3 – Rozložení žáků podle věku	33
Graf 4 – Rozložení žáků podle podpůrných opatření	34
Graf 5 – Rozložení žáků podle pohlaví	35
Graf 6 – Rozložení žáků se specifickými poruchami učení podle pohlaví.....	35
Graf 7 – Poměr žáků intaktních a žáků se specifickými poruchami učení v běžné škole	36
Graf 8 – Kombinace specifických poruch učení	37
Graf 9 – Výskyt SPU dle pohlaví – chlapci	41
Graf 10 – Výskyt SPU dle pohlaví – dívky	41
Graf 11 – Výskyt vnímané sociální opory u všech žáků	42
Graf 12 – Výskyt vnímané sociální opory u žáků intaktních	42
Graf 13 – Výskyt vnímané sociální opory u žáků s podpůrným opatřením	43
Graf 14 – Výskyt vnímané sociální opory u žáků se specifickými poruchami učení	43
Graf 15 – Porovnání subjektivně vnímané sociální opory	44
Graf 16 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u všech žáků	45
Graf 17 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u žáků intaktních	45
Graf 18 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u žáků s podpůrným opatřením	46
Graf 19 – Subjektivně přisuzována důležitost sociální opory u žáků se specifickými poruchami učení.....	46
Graf 20 – Porovnání subjektivně přisuzované důležitosti sociální opory.....	47
Graf 21 – Nejčastější odpovědi všech žáků – vždy	48
Graf 22 – Nejčastější odpovědi všech žáků – střední hodnota.....	49
Graf 23 – Nejčastější odpovědi všech žáků – nikdy.....	50
Graf 24 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – vždy	51
Graf 25 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – střední hodnota.....	52
Graf 26 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – nikdy.....	53
Graf 27 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – vždy	54
Graf 28 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – střední hodnota.....	55

Graf 29 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – nikdy	56
Graf 30 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – vždy.....	57
Graf 31 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – střední hodnota	58
Graf 32 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – nikdy	59
Graf 33 – Nejčastější odpovědi všech žáků – velmi důležité	60
Graf 34 – Nejčastější odpovědi všech žáků – důležité	61
Graf 35 – Nejčastější odpověď všech žáků – nedůležité	61
Graf 36 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – velmi důležité	62
Graf 37 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – důležité.....	63
Graf 38 – Nejčastější odpovědi žáků intaktních – nedůležité.....	64
Graf 39 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – velmi důležité	65
Graf 40 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – důležité.....	66
Graf 41 – Nejčastější odpovědi žáků s podpůrným opatřením – nedůležité.....	67
Graf 42 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – velmi důležité	68
Graf 43 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – důležité	69
Graf 44 – Nejčastější odpovědi žáků se specifickými poruchami učení – nedůležité	70

14 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Harmonogram diplomové práce	40
---	----

15 Příloha – Informovaný souhlas s vyplněním dotazníku

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Zuzana Příhodová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit sociální oporu žáků 1. stupně ZŠ.

Výzkum je zcela anonymní a získaná data budou použita pouze pro účely diplomové práce či jiné vědecké práce.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, vyplněný souhlas třídní učitelce Vašeho dítěte. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření.

Zuzana Příhodová

Souhlasím – nesouhlasím s vyplněním dotazníku mým dítětem.

Podpis rodiče/zákonného zástupce:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Příhodová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Sociální opora žáků s SPU na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Social support for pupils with specific learning disabilities at the 1 st stage of primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá sociální oporou u žáků se specifickými poruchami učení. Teoretická část zakládá všechny klíčové pojmy tohoto tématu, praktická část se zabývá frekvencí výskytu sociální opory a subjektivně přisuzovanou důležitostí sociální opory.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, sociální opora, rodina, učitelé, spolužáci, kamarád/kamarádka, lidé ve škole, prožívání,
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with social support for pupils with specific learning disabilities. The theoretical part establishes all the key aspects of this topic, the practical part deals with the occurrence of social support and the subjectively attributed importance of social support.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, social support, parents, teachers, classmates, friend, people at school, experience
Rozsah práce:	98 stran (140 860 znaků) + 2 strany příloh
Jazyk práce:	Český jazyk