

## EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ ASPEKTY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Marie Kocurová

Jžám o specifické poruchy učení (též SPU) byl ve svých počátcích před více než sto lety zaměřen na těžko vysvětlitelné rozdíly ve výkonnosti. Do výkonové oblasti, tj. na odpovídající zvládnutí čtení, psaní pravopisu či počítání byla také velmi dlouhou dobu dominantně zaměřena terapeutická péče.

Jž více jak 15 let si odborníci uvědomují, že výkonové nedostatečnosti, případně i některé vrozené aspekty, negativně ovlivňují celou osobnost včetně její socializace. Už S. Orton upozornil na emocionální aspekty dyslexie, když sledoval vzrůstající frustraci selhávajících dyslektiků ve škole. Největší pozornost však na sebe zpočátku připoutávaly markantnější symptomy poruch a teprve pokračující výzkum soustřeďuje pozornost i na tyto aspekty, z nichž některé můžeme zjevně považovat za sekundární projevy, jiné jsou zřejmě součástí primárního syndromu. To znamená, že emocionální a sociální problémy mohou být buď součástí, nebo projevem téže poruchy, anebo problémy emocionální a sociální adaptace jsou důsledkem stresu, který způsobuje dítěti jeho okolí v důsledku jeho odlišnosti.

Frustrace dyslektiků je nejčastěji spojena s jejich neschopností plnit očekává-

ní druhých. S tím souvisí i většina jejich sociálních problémů. Ryan shledává příčiny těchto problémů v sociálních vztazích:

- Dyslektici mohou být fyzicky i sociálně nezralí ve srovnání se svými vrstevníky. To může vést ke sníženému přijetí sebe sama i horšímu přijetí vrstevníky.
  - Jejich sociální nevyzrálost může způsobovat, že se chovají neadekvátně v sociálních situacích.
  - Mnoho dyslektiků má potíže s dekodováním sociálních významů. Mohou špatně odhadovat osobní vzdálenost v interpersonálním styku nebo nedostatečně vnímat neverbální chování druhého člověka.
  - Dyslexie často zasahuje funkci mluveného jazyka. Takto postižení mohou mít problémy s vyjadřováním, snadno se zarazí nebo jim trvá déle, než odpoví na přímou otázku. To se stává velkou nevýhodou zvláště v dospívání, kdy se jazyk stává důležitým prostředkem k navazování vztahů mezi vrstevníky. (Ryan. In Kucharská 1997, s. 34.)
- Mezi dalšími vlivy jsou uváděny potíže v sociálním učení, jako např. obtížná schopnost učit se ze svých chyb a nedorozumění plynoucí z toho, že některé nepřesné výroky

dítěte jsou považovány za záměrnou lež. Dalším zdrojem sociálních problémů mohou být pro okolí těžko pochopitelné výkony výkonnosti člověka s SPU, často interpretované jako lenost či nezáměr.

Z emocionálních problémů je nejfrekventovanější úzkost, související s permanentní frustrací ve škole, ale i mimo ni, ve vlastních sociálních vztazích. Přirozená tendence vyhnout se zdroji úzkosti je pak interpretována opět jako lenost nebo nesnášlivost. Frustrace může rovněž vyvolávat hněv, někdy až agresivitu, kterou dyslektik obrací proti sobě nebo proti nejbližšímu okolí (často proti matce, spolužákům, učitelům). Tímto způsobem se dítě dostává do začarovaného kruhu negativních emocí.

Úzkost a frustrace výrazně negativně poznamenávají dyslektikovo sebehodnocení. Pokud si uvědomíme, že doba do deseti let věku je obdobím základního formování sebehodnocení a zároveň dobou nejmarkantnějších projevů SPU, je nám zřejmý negativní dopad těchto poruch.

Dalším problémem emocionálního vývoje jedince s SPU jsou deprese, které mají v dětském věku jinou, více maskovanou podobu než u dospělých. Za charakteristiky deprese bývají označovány:

- tendence k negativnímu sebezpojetí,
- tendence k negativnímu vidění světa, bez pozitivních zážitků,
- tendence k depresivnímu vidění budoucnosti.

Zajímavé jsou konkrétní výzkumy vztahu emocionálních problémů a SPU. Milzová (In Pokorná 1997) zjistila mezi dětmi s problémy v emoční sféře 74,4 % dětí

s deficitem dílčích funkcí, které jsou příčinou poruch učení, zatímco děti bez problémů s učением měly obtíže v emoční oblasti pouze v 2,6 %.

Podle většiny autorů je jedním z hlavních problémů nízká úroveň sebevědomí, která je odrazem postoje, jaké k dítěti zaujímá jeho okolí.

Sebevědomí (podle Rogerse pozitivní sebezpojetí) se týká především hodnoty, jakou si připisujeme. Jako součást sebeúcty a sebeuskutečnění představuje sebevědomí jednu z nejvýraznějších potřeb člověka (Maslow. In Fontana 1997).

Podle některých výzkumů (Coopersmith. In Pokorná 1997) souvisejí hlavní rozdíly v sebevědomí dětí s chováním rodičů. Děti velkou měrou přebírají a zvnitřňují si obraz, který si o nich vytvořili rodiče. Nízké sebevědomí je prokázáno spojeno s autoritářským stylem výchovy.

Hodnocení dítěte rodiči a jeho školní výkonnost se vzájemně ovlivňují. Na jedné straně víme, že podceňované děti podávají ve škole nižší, méně jisté výkony, a na straně druhé slabší školní výkony dítěte (např. dyslektika) zavdávají důvod k nízkému hodnocení dítěte rodiči.

Z výzkumu Niemeyera (In Pokorná 1997) vyplývá např., že děti s SPU:

- **zažívají nepříznivější situace v rodině** – jsou vychovávány převážně autoritativně, jsou častěji trestány, jsou označovány jako líné, mají méně času na hraní, dostávají menší kapesné;
- **zažívají negativní přijetí od učitelů** – jsou hodnoceny jako málo nadané, pomalu myslící, bez motivace, s malou

- fantazií, jako nepozorné, líné, nepořádné, vzpurné, nesamostatné a zbrklé: děti s SPU vidí své učitele jako nespravedlivé, netrpělivé a nepřátelské;
- **zažívají negativní přijetí od spolužáků** – jsou terčem posměchu, často jsou uráženy, mají málo přátel, častěji se cítí osamoceny (14 % nenavázalo pozitivní vztah k žádnému spolužákovi);
  - **samy sebe vnímají negativněji** – popisují se jako lehce unavitelné, smutnější, hůře přizpůsobivé, vznětlivé, méně výkonné, hloupé, postihované smůlou.

Našich studií zaměřených na emocionální dyslektických dětí není mnoho, ale přesto jasně podporují názor, že vztah mezi emocionalitou a SPU je oboustranný. SPU působí jako zátěž, a způsobuje tak u dítěte negativní emoční reakce, které mohou zpětně negativně ovlivňovat průběh a korekci poruchy. Základem terapeutického postupu by tedy měla být prevence těchto negativních emočních reakcí.

Zajímavý výzkum zaměřený na emocionální provedla začátkem 90. let H. Žáčková. Sledovala úzkostnost, celkové sebepečení, školní integrovanost, prospěch a emocionální ukazatele v kresbě a písmu ve dvou skupinách dětí s SPU a v jedné skupině kontrolní. Dyslektici byli rozděleni na děti ze specializovaných tříd a děti z běžných tříd ZŠ, navštěvující ambulantní poradenskou péči.

Výsledky překvapivě nezjistily statisticky významné rozdíly v úzkostnosti a ve školní integrovanosti, ale doložily významně nižší úroveň sebepečení dyslektických dětí. Nejnižší sebepečení bylo shle-

dáno u dětí s SPU v běžných třídách ZŠ. Úroveň sebepečení korelovala se školním prospěchem. Sledování emotivních ukazatelů v kresbě a písmu zjistilo zvýšený počet tíšňových znaků u dyslektických dětí. Celkově vyzněly výsledky nejméně příznivě pro skupinu dyslektiků v běžné ZŠ a přinesly zajímavé náměty k zamyšlení nad celkovým stavem emocionality naší dětské populace. Příznivější výsledky dyslektických dětí ze specializovaných tříd ve srovnání s dyslektiky v běžných třídách přinášejí konkrétní argumenty do diskuse o integraci žáků s SPU.

Ještě širší souvislosti než zkoumání emocionality dětí s SPU představuje sledování socializace těchto dětí.

**Problematika emocionality a sociálních vztahů jedinců s SPU nabývá zaslouženě na významu v oblasti teoretické i v konkrétní péči. Pomáhat těmto lidem k pozitivnímu sebepečení, k důstojnému sociálnímu zařazení a k efektivnímu vyrovnání se s obtížemi je těžištěm speciálního přístupu k nim. Učitelé by měli nejdříve pochopit specifika těchto oblastí a potom připravovat postupy cílené na úspěšnou školní i globálně společenskou integraci těchto jedinců. Ti totiž kromě toho, že trpí určitým handicapem, v některých oblastech vykazují nezvyklé potence a mají jako všechny děti právo na radost a dosažení úspěchu ve škole i v osobním životě.**

V kontextu sociálních vztahů je třeba sledovat i chování, které se vymyká sociální normě, a označujeme jej proto jako sociálně deviantní a v psychologické,

psychiatrické či speciálně pedagogické terminologii jako poruchy chování.

Pro učitele je důležité, jak lze vůbec vnímat sociální chování žáka – podle Langové (1994) je možný behaviorální, interakcionistický či situační přístup.

Etopedie podává tradiční sociocentrickou klasifikaci poruch chování. Podle míry společenské závažnosti rozlišuje poruchy disociální, asociální a antisociální úrovně a problémy dětí s SPU nejčastěji spadají do první kategorie.

Psychopatologická klasifikace pracuje především s pojmem difilcilita – anomálie působící výchovné a výukové obtíže u osobnosti v rámci širší normy (tzn. s vyloučením organického původu, psychopatie, neuróz, psychóz a oligofrenií).

Velmi jasná je klasifikace vývojová, jak ji specifikuje např. M. Vágnerová, která dělí poruchy chování do dvou základních kategorií – na neagresivní a agresivní, a potom rozlišuje po jednotlivých vývojových obdobích. O poruchách chování v pravém slova smyslu hovoří až od středního školního věku, tj. v prepubertě (Vágnerová 1995).

Při diagnostikování poruch chování se pozornost soustřeďuje na vnější a vnitřní percepci příčin vlastního jednání, diagnostiku mravní úrovně, volní regulace, hodnotové orientace a sociálního zařazení jedince. Nutná jsou samozřejmě i další psychologická a speciálně pedagogická vyšetření osobnosti a výkonnosti, která zasazují sledované charakteristiky do širšího kontextu. Výsledkem diagnostického rozboru pak je často zjištění o paralelním vý-

skytu specifických poruch učení a poruch chování.

Obdobně jako výše zmiňované emocionální obtíže nebo odchylky v sebepojetí mohou být i poruchy chování se specifickými poruchami učení svázány primárně, nejčastěji tehdy, když jsou oba fenomény součástí LMD – obtíže dítěte bývají označovány jako specifické poruchy chování a učení, nebo poruchy chování patří k sekundární symptomatologii SPU.

Z **primárních symptomů** v oblasti chování bývají nejčastěji uváděny tři:

1. **Poruchy pozornosti** (často v souvislosti s hyperaktivitou) – děti jsou charakterizovány jako málo vytrvalé, neklidné, s velkými výkonnostními výkyvy. Tyto obtíže bývají někdy chybně považovány za příčinu dyslexie, mohou však být spíše sekundární reakcí na zátěžovou situaci.
2. **Infantilní chování** – bývá, obdobně jako např. percepční nezralost zapříčiňující dyslexie, považovány za projevy celkové nezralosti. Toto chování jako obrana ve formě regrese však může být i reakcí na neúspěch.
3. **Zvýšená vzrušivost** – představuje bezesporu primární symptom, který může mimo jiné negativně působit na kognitivní procesy dětí s SPU.

Řada výzkumů referuje o výskytu těchto jevů jako o **sekundárních projevech**, většina charakterizuje poruchy chování jako maladaptivní projevy související s pocitem bezmoci vůči školním obtížím, které dítě prožívá. Někteří autoři, např.

Klasenová (In Pokorná 1997) označují tyto projevy ve shodě s rodiči a učiteli jako „nápadné chování“. To může být děleno do čtyř skupin:

1. **obránné a vyhýbavé mechanismy** – odmítání spolupráce, ztrácení sešitů, falšování podpisů, odmítání všeho školního;
2. **kompenzační mechanismy** – šaškování, vychloubání, exhibice;
3. **agresivita a projevy nepřátelství** – odreagování napětí fyzickou agresí, vysmíváním, žalováním;
4. **úzkostné stažení se do sebe** – uzavřenost, výrazné pocity méněcennosti, ustrašenost, labilita, plačtivost, denní snění, neurotické symptomy (nechutenství, zvracení, poruchy spánku, snížená imunita).

Podvědomá volba reakce dítěte na zátěž, kterou představují SPU, záleží zřejmě na jeho vitalitě. Za nejnebezpečnější z hlediska dítěte je považována 4. skupina.

Autoři koncepce deficitů dílčích funkcí přišli s myšlenkou, že dítě vnímá zkrácený obraz světa a neadekvátní chování může být, obdobně jako SPU, následkem těchto deficitů a nikoli důsledkem nepříznivých vnějších podmínek.

Systémové zpracování psychických a sociálních souvislostí SPU včetně poruch chování přináší rozpracování tzv. „začarovaných kruhů“. Ty ukazují propojenost jednotlivých systémů (vnitřní systém sebehodnocení dítěte, systém rodiny s jejími nároky a očekáváním, systém vzdělání, reprezentovaný školními nároky na výkon).

Systémové pojetí začarovaných kruhů má velký význam pro systémově vedenou nápravu obtíží dítěte. Celostní pojetí problematiky totiž přináší poznání, že změna v kterémkoli systému působí na systémy zbývající.

1. Autorka článku, která považuje specifické vývojové poruchy učení za svůj dominantní odborný zájem, se ve svých výzkumech věnuje i emocionálním a sociálním aspektům těchto poruch. Cílem předkládaného sdělení je seznámit s výsledky výzkumů právě v těchto oblastech.

Velmi známým faktorem zjišťovaným u žáků s SPU je úroveň jejich sebepojetí.

**Dotazník SPAS** diagnostikující sebepojetí dítěte byl autory (Matějček; Vágnerová) využit právě k odhalení rozdílů v sebepojetí dětí s SPU.

Problematika je sledována na těchto šesti škálách:

1. **Obecné schopnosti** – dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a dalších vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci
2. **Matematika** – dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v matematice
3. **Čtení**
4. **Pravopis**
5. **Psaní**
6. **Sebedůvěra** – dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky, tzn. jak dalece mezi nimi vyniká, nebo obostává v jejich konkurenci

Autoři dotazníku sami zdůrazňují užitečnost tohoto způsobu sledování sebepojetí u dyslektických žáků. Na svém vzor-

ku 76 dětí došli k následujícím výsledkům v jednotlivých škálách:

Škála	1.	2.	3.	4.	5.	6.	celkový skór
Chlapci	4,2	4,5	3,6	5,4	5,1	5,2	3,9
Dívky	4,6	4,8	3,1	4,0	4,9	4,4	3,4

Tabulka uvádí průměrné steny pro jednotlivé škály i pro celkový skór. Stenové normy vycházející z normálního rozložení jevů jsou stanoveny jako pásmo nízkého výskytu, což je 0. – 3. sten, jako pásmo průměru 4. – 7. sten a jako pásmo vysokého výskytu 8. – 10. sten.

V našem výzkumu byla výzkumná skupina tvořena 94 žáky – 13 dívkami a 81 chlapci. Poměr 14 % : 86 % odpovídal poměru dívek a hochů s SPU, jak je referován v odborné literatuře. Nejčastěji je diagnóza SPU určena pedagogicko-psychologickými poradnami. Skupina je složená z dětí ve věkovém rozpětí 9–13 let, tedy 3.–7. ročník ZŠ, což je období nazývané *střední a starší školní věk*, představující přechod z prvního na druhý stupeň. Ve vztahu ke SPU tedy zajímavé a nepříliš zmapované období.

V rámci použitých dotazníkových metod byly zjišťovány i některé údaje

Škála	1.	2.	3.	4.	5.	6.	celkový skór
Chlapci	4,8	6,1	3,6	5,0	5,2	5,7	4,7
Dívky	4,2	5,5	3,9	4,1	5,8	4,8	4,3

Ze srovnání těchto údajů vyplývá, že výsledky se shodují v nízkém sebehodnocení výkonů ve čtení, u chlapců zcela přesně. Skupina žáků autorů testu i naše sku-

o prospěchu žáků. V českém jazyce bylo 1 % žáků hodnoceno výborně, 25 % chvalitebně, 49 % dobře, 25 % dostatečně. Průměrná známka z českého jazyka byla 3,05. V matematice bylo zaznamenáno hodnocení takto: 16 % výborně, 42 % chvalitebně, 29 % dobře a 13 % dostatečně. Průměrná známka z matematiky byla 2,40. To znamená, že průměrný rozdíl v klasifikaci těchto hlavních předmětů nepředstavuje ani jeden celý klasifikační stupeň. Pouze v 8 % případů byl zjištěn dvoustupňový rozdíl mezi známkou v českém jazyce a matematice ve prospěch matematiky. Tento rozdíl byl dlouho považován za signifikantní pro SPU. Ve 3 % byl zjištěn o stupeň lepší prospěch v českém jazyce než v matematice (vždy ve vztahu český jazyk chvalitebně a matematika dobře).

V dotazníku SPAS byly zjištěny následující údaje:

pina vykazuje v této poloze nízké skóre, které odráží školní výkonnost v oblasti poznamenané specifickou poruchou učení. Ve většině ostatních položek vykazuje

naši žáci s SPU vyšší hodnoty sebezpojetí. Nejvýraznější rozdíly jsou patrné v 1. škále u chlapců, ve druhé škále u chlapců i dívek (naši chlapci vykazují výrazně vyšší výsledky v sebehodnocení v matematické oblasti), ve 3. škále u dívek, v 5. škále u dívek (naše dívky mají vyšší sebehodnocení ve psaní) a v celkovém skóre u obou pohlaví.

S výjimkou sebezpojetí v matematice však rozdíly nepřesahují jeden sten.

Je zajímavé, že v obou skupinách děvčata vykazují ve většině položek horší výsledky, tzn. nižší úroveň sebezpojetí. Domnívám se, že tento fakt souvisí obecně s úspěšností dívek v ZŠ. Je známo, že dívkám díky charakteristické činnosti jejich mozku (např. větší univerzálnost než u chlapců, rychlejší zrání) lépe vyhovuje pojetí ZŠ, a jsou v ní proto úspěšnější. Výkonový handicap dívek s SPU je proto zřejmě markantnější a ony ho tak ve svém sebezpojetí i reflektují.

Při pokusu o interpretaci rozdílů výsledků mezi naší skupinou a skupinou autorů testu je třeba připomenout, že vzorek dívek našeho výzkumu byl menší než vzorek autorů testu. Důvodů, proč naši žáci s SPU vykazují celkově i ve většině dílčích položek (kromě škály „čtení“) příznivější skóre než skupina autorů testu, může být mnoho. Největší význam je možno přikládat výběru vzorku. Autoři testu vybírali žáky ze specializovaných tříd, tedy zřejmě žáky s těžším stupněm defektu, který závažněji poznamenává i jejich sebezpojetí. I celkové skóre naší skupiny se dostalo do pásma průměru, ale

nachází se těsně za hranicí. Vliv na rozdílné výsledky může mít i více než desetiletý odstup mezi oběma výzkumy.

**Celkově je tedy možno k výsledkům testu SPAS a k sebezpojetí školní úspěšnosti žáků s SPU konstatovat, že sumární výsledky se nacházejí u dívek i chlapců mezi 4. a 5. stenem, tzn. na spodní hranici průměru. Jasně podprůměrné výsledky jsou ve škále „čtení“, což odpovídá obrazu žáka s SPU.**

2. Další výzkumnou technikou byl **Rogersův dotazník osobní přizpůsobivosti**.

„Tento test je pomůckou, kterou zjišťujeme, do jaké míry se umí dítě přizpůsobovat svým kamarádům, své rodině, své vlastní osobě. Je určený, také na to, aby ukázal způsob, jakým dítě reaguje na těžkosti, či svoje slabosti zakrývá chvastovstvím, předvádí se, hledá východisko, nebo se uzavře do sebe, hledající uspokojení ve světě fantazie.“ (Rogers 1969, s. 3.)

Výsledky testu přináší údaje o čtyřech oblastech.

1. **osobní méněcennost** (inferiorita) – vypovídá o sebehodnocení dítěte v oblasti fyzické, psychické i sociální;
2. **sociální nepřizpůsobivost** – vypovídá o přizpůsobivosti ve skupině vrstevníků, o spokojenosti a sociální zdatnosti v osobních vztazích;
3. **nepřizpůsobivost v rodině** – určuje míru konfliktности a nepřizpůsobivosti ve vztahu k rodičům a sourozencům (např. žárlivost, antagonismus ve vztahu k rodičům, pocit odmítání

rodiči, přehnaná závislost na rodičích atd.);

4. **snivost** (denní snění) – vypovídá o fantazii dítěte, při porovnání s ostatními charakteristikami i o způsobu řešení problémů dítěte, může odhalovat vážné poruchy osobnosti u uzavřených, tichých, zdánlivě bezproblémových dětí.

Výpočtem v jednotlivých škálách se získá číselný údaj, který po porovnání s normami může být hodnocen jako nízké,

průměrné, či vysoké skóre. Nízké skóre vykazuje méně znaků nepřizpůsobivosti než průměrné dítě, vysoké skóre naopak ukazuje na vážnou nepřizpůsobivost. Vysoké skóre ve více oblastech vcelku přesně predikuje více osobních i sociálních obtíží, než má průměrné dítě.

V technice se zvlášť zpracovávají výsledky hochů a dívek.

Následující tabulka představuje souhrn výsledků.

	osobní méněcennost			spol. nepřizpůsobivost			nepřizpůsob. v rodině			snivost		
	nízká	prům.	vysoká	nízká	prům.	vysoká	nízká	prům.	vysoká	nízká	prům.	vysoká
divky	69 %	23 %	8 %	38 %	38 %	24 %	15 %	61 %	24 %	69 %	31 %	0 %
hoši	62 %	28 %	10 %	40 %	47 %	13 %	27 %	50 %	23 %	59 %	26 %	15 %

Průměrné skóre mělo v jednotlivých škálách následující hodnoty:

	osobní méněcennost	spol. nepřizpůsobivost	nepřizpůsob. v rodině	snivost
divky	9,30	10,30	8,76	0,00
hoši	10,08	10,77	8,13	1,56

Interpretace těchto výsledků vychází především z posouzení četnosti výskytu v jednotlivých škálách se zaměřením na vysoká skóre, která vypovídají o psychické a sociální rizikovosti.

#### **Osobní méněcennost:**

V této charakteristice je patrné obdobné rozložení výsledků ve skupině hochů i dívek. Více než polovina žáků vykazuje kupodivu nižší než průměrný skór a pouze malá část (8 % dívek a 10 % chlapců) skór vysoký. I průměrné skóre ve skupině hochů i dívek se nachází v pásmu podprůměru, vyšších hodnot dosahují chlapci.

Podle této techniky tedy žáci s SPU nevykazují problémy v úrovni sebehodnocení. Tyto výsledky, kterým do určité míry odpovídají i výsledky zjištěné v technice SPAS, by mohly naznačovat, že SPU nepoznamenává zásadním způsobem sebepojetí dětí. Přesto 10 % dětí vykazuje rizikově vysoký skór související s jejich pocity nedostačivosti v psychické, fyzické či sociální oblasti.

#### **Společenská nepřizpůsobivost:**

V sociální nepřizpůsobivosti už výsledky žáků s SPU nebyly tak příznivé. Srovnatelně velké skupiny a celkově většinu

nacházíme sice v pásmu podprůměru a průměru, nicméně 24 % dívek a 13 % chlapců vykazuje vysoký skór, vypovídající o výrazné maladaptivitě ve vrstevnické skupině a nespokojenosti v sociálních vztazích. Průměrné skóre ve skupině hochů i dívek se opět nachází v pásmu průměru, vyšších hodnot dosahují hoši.

**Za významné můžeme považovat téměř čtvrtinové zastoupení výrazných rysů maladaptivity ve skupině dívek.**

#### **Nepřizpůsobivost v rodině:**

Výsledky této škály vykazují „normálnější“ rozložení, větší část dětí nacházíme v pásmu průměru. Zdá se, že v této charakteristice rysy maladaptivity v žáků s SPU graduji, neboť téměř čtvrtina žáků má vysoký skór (24 % dívek a 23 % chlapců). Tato skutečnost svědčí o vyšší míře konfliktnosti a nepřizpůsobivosti ve vztahu k rodičům a sourozencům.

Tento fakt je možné dát do souvislosti se symptomatologií LMD, která může navozovat konfliktní vztahy k těmto dětem v rodině, nebo může odrážet nižší školní výkonnost promítající se do vztahů v rodině. Víme, že školní záležitosti jsou hlavní náplní komunikace mezi rodiči a školními dětmi, školní obtíže mohou být proto zdrojem konfliktnosti.

Průměrné hodnoty získané hochy a dívkami v této škále se opět nacházejí v pásmu průměru, nevýznamně vyšší u dívek.

**Za významné můžeme považovat téměř čtvrtinové zastoupení výrazných rysů nepřizpůsobivosti v rodině ve skupině hochů i dívek. Dá se předpokládat,**

**že tyto děti se necítí doma dobře, a tak jim chybí zřejmě pocit spokojeného rodinného zázemí, tolik důležitý pro zdravý vývoj jejich psychiky.**

#### **Snivost:**

V této škále byl shledán opět poněkud neočekávaný výsledek. Většina dětí vykázala podprůměrné skóre, pouze třetina se nacházela v pásmu průměru. Vysoké skóre nevykazovaly žádné dívky, ale kupodivu 15 % chlapců. Průměrné skóre, vyšší u chlapců, bylo proto opět v pásmu podprůměru.

Tyto výsledky vypovídají o tom, že u **15 % chlapců můžeme hovořit o bujně fantazii, která někdy může představovat i únik od reality a charakterizovat psychicky rizikové jedince.**

Vysoké skóre ve více oblastech predikuje více osobních i sociálních obtíží, než má průměrné dítě. V našem vzorku bylo těchto dětí 11, tzn. 12 % žáků. Bylo mezi nimi 10 hochů a 1 dívka. Devět žáků vykazovalo vysoké skóre ve dvou škálách a dvě děti ve třech škálách.

**12 % dětí skupiny představuje díky vysokému skóre ve více škálách osobnostně i sociálně vysoce rizikové jedince.**

**Závěrem je možno k výsledkům Rogersova dotazníku konstatovat, že u žáků s SPU nacházíme problémy v sebepjetí (škála osobní méněcennosti) u 10 %, což je překvapivě nízké zastoupení. Podstatně častěji jsou zastoupeny rysy maladaptivity. Společenská nepřizpůsobivost byla shledána u čtvrtiny dívek a nepřizpůsobivost v rodině**

u čtvrtiny dívek i chlapců. Poslední sledovaná charakteristika – snivost – vykazovala vysoké skóre pouze u 12 % hochů.

12 % dětí této skupiny může být z důvodů souběhu vysokých skóreů ve více škálách označeno jako vysoce psychicky i sociálně rizikových.

3. Sociální vztahy žáků s SPU byly v jejich třídě sledovány pomocí sociometrie. Struktura preferenčních vztahů ve skupině byla touto technikou popsána prostřed-

nictvím popisu osobních vztahů všech členů skupiny k ostatním. Systematické zpracování odpovědí do sociometrické matice vypovědělo o tom, kdo je ve skupině oblíbený, vlivný, neoblíbený či ignorovaný. Z kvantitativních charakteristik byl sledován počet voleb a bodové ohodnocení. Kvalitativní hledisko do sledování přinesl rozbor zdůvodnění jednotlivých voleb.

Průměrné výsledky hodnocení oblíbenosti, neoblíbenosti, vlivu a indexu intenzity u hochů, dívek a celého vzorku dětí s SPU přináší následující tabulka:

	OBLIBA			NEOBLIBA			VLIV		
	počet voleb	bodové skóre	index intenzity	počet voleb	bodové skóre	index intenzity	počet voleb	bodové skóre	index intenzity
dívky	2,8	4,9	1,4	3,0	7,0	1,4	2,3	5,3	1,2
hoši	2,0	4,0	1,6	3,6	7,3	1,7	1,4	2,7	0,7
celkem	2,1	4,1	1,6	3,5	7,3	1,7	1,5	3,0	0,8

V této technice je za průměrnou hodnotu ve všech třech položkách považováno skóre 6. Z toho vyplývá, že žáci s SPU vykazují podprůměrné výsledky při hodnocení jejich oblíbenosti i vlivu a nadprůměrné výsledky při hodnocení neoblíbenosti. Z tabulky jsou patrné určité rozdíly mezi pohlavími. Dívky vykazují sociálně poněkud příznivější charakteristiky, tzn. vyšší hodnoty v oblíbenosti a vlivu a nižší hodnoty v neoblíbenosti. Ve vlivu se dívky nejvíce přibližují průměrné hodnotě 6, vliv chlapců se naopak průměru nejvíce vzdaluje.

Z rozboru údajů o indexu intenzity, který se pohybuje v intervalu od 0,7 do 1,7, vyplývá, že žáci s SPU své bodové skóre získávali v méně významných sociál-

ních vztazích na 2. a 3. pozici. Nejnižší intenzita vazeb je patrná v položce vlivu a nejvyšší naopak v charakteristice neoblíbenosti.

Další interpretace kvantitativních výsledků vychází z porovnání hodnocení v jednotlivých škálách.

**Za vysoce oblíbeného člena skupiny** je považován žák, který získal v oblíbenosti 13 a více bodů a žádné nebo podstatně málo bodů v odmítání. V celém souboru byl pouze jeden takový žák (získal 14 bodů v oblíbenosti a 2 body v neoblíbenosti).

Jedinci tohoto typu jsou sociálně zdatní, družní, pozitivně citově vyladěni.

**Vysoce odmítaný člen skupiny** je charakterizován získáním 13 a více bodů

v neoblíbě a žádným nebo malým počtem v oblíbě. Takových dětí bylo v souboru 13, počty bodů v odmítání se pohybovaly od 13 do 31, mezi odmítanými byla jedna dívka.

Zdrojem odmítání často bývají negativní osobnostní charakteristiky, často jsou odmítáni jedinci odlišní, agresivní nebo naopak podbíziví, egocentričtí, sociálně neobratní.

**Ignorovaný člen skupiny** nezískává žádné body v oblíbě ani v odmítání. Takoví žáci byli ve vzorku 3, z toho jedna dívka. Tito jedinci bývají považováni za velmi rizikové, mají často osobnostní problémy jako odmítání, rozdíl bývá v intenzitě, nevyvolávají aktivní odmítání, ale lhostejnost. Charakteristické jsou v této skupině děti samotářské, s nízkou vazbou na lidi, se sníženým sebevědomím. Nedostatek opory u těchto jedinců se stává kritický, octnou-li se v závažných obtížích.

**Rozštěpový typ** je žák, který získává vysoké skóre jak v oblíbě, tak v odmítání. Ve sledovaném vzorku byli tito žáci dva. Tento typ je považován za rizikový z pohledu skupinových vztahů, žáci bývají často zdrojem výchovných problémů třídy, jejich postavení signalizuje vnitřní konflikty v kolektivu.

**Positivní hvězda** je žák s vysokým skóre ve vlivu i oblíbě a nízkým skóre v odmítání. Ve sledovaném vzorku odpovídal této charakteristice pouze jeden žák. Tyto děti bývají sociálně zdatné, s převahou pozitivních osobnostních rysů, jeho hodnoty a postoje ovlivňují kolektiv.

**Negativní hvězda** je žák s vysokým vlivem, nízkou oblíbou a vysokým odmí-

táním. Tito žáci byli zjištěni celkem čtyři. Tuto pozici většinou zastává dominantní jedinec, někdy vyvolávající strach, který spíše imponuje, než je sympatický. Skupinu může negativně ovlivňovat, pokud je egocentrický a zaujímá neakceptovatelné postoje.

**Vysoký vliv, obliba i neobliba** charakterizuje žáka, který je většinou vůdce podskupiny ve třídě. Tento žák byl ve skupině jeden. U těchto dětí záleží jejich sociální vliv na jejich hodnotách a postojích, většinou jsou však rozštěpové typy sociálně problémové.

**Celkově můžeme po posouzení této typologie konstatovat, že 30 % sledovaných žáků zastává ve své skupině sociálně výrazně problematické postavení, nejčastěji je zastoupeno odmítání skupinou.**

Při posuzování kvalitativních charakteristik je možno vytipovat ve skupině hochů a dívek tato nejčastější zdůvodnění výběrů v oblíbě, odmítání a vlivu:

**Obliba dívky:** nejčastěji zdůvodňována tím, že *dívka je dobrá kamarádka*, dále se cení některý osobnostní rys, např. *je upřímná, skromná, hodná, pravdomluvná*. Důvodem obliby bývají i vnější faktory, jako *sedí se mnou v lavici, jezdíme spolu autobusem, chodí hezky oblekaná*.

**Obliba chlapci:** výrazně dominuje opět osobní vztah – *je dobrý kamarád*, z osobnostních rysů jsou ceněny *vtipnost, slušnost, spravedlivost, snaha pomáhat, není lakomý*. Dále hrají roli zase vnější fakto-

ry – *sedím s ním v lavici, bydlíme ve stejném domě, chodíme spolu do školy a společně zájmy – mluví o psech, hraje me karty, fotbal.* Malou měrou se vyskytují i důvody žádoucí konformnosti – *dobře se učí, dobře se chová.*

**Neobliba dívky:** převažují negativní vlastnosti – *je pyšná, zlá, lakomá, sprostá, problematické chování ve skupině – trucuje, žaluje, vytahuje se, hádá se, lže, podvádí, zrazuje, brečí, zlobí, tahá za vlasy, pořád organizuje třídu.* Zastoupeny jsou rovněž školsky neakceptované rysy – *neposlušná, zapomíná úkoly.*

**Neobliba chlapci** (nejpočetněji zastoupená skupina): nejčastěji jsou zastoupeny agresivní rysy – *pere se, mlátí děti, nadává, bije mě, bije slabší, podráždí nohy,* dále pak negativní vlastnosti jako: *lakomý, drzý, bláznivý, vulgární, zlý, nepříjemný, nafoukaný* (projevují se hlavně ve skupině) a znaky nepřizpůsobivosti v sociální skupině – *vytahuje se, otravuje, dělá blbiny, křičí, kazí zábavu, lže, krade, předvádí se, provokuje, opičí se.* Objevují se i charakteristiky školní problémovosti – *nepozorný, hloupý, neumí nic, neposlušný, nepořádný.*

**Vliv dívky:** Tento aspekt sociálních vztahů je pro děti nejhůře pochopitelný, zdůvodnění se často překrývají s charakteristikami v oblíbě – *kamarádká, nic nevyzradí, nikomu nenadává,* někdy i v neoblíbě. Nejčastěji se objevuje zdůvodnění *organizuje třídu.* Z vnějších důvodů je to např. *pěkně se obléká* a ze školských – *neposlouchá učitelku,* typické imponující chování.

**Vliv chlapci:** I zde respondenti měli často problémy s pochopením tohoto aspektu sociálních vazeb. Vliv je nejčastěji odvozován od fyzické převahy chlapce – *je silný, snadno se ubrání, sílu používá na spravedlivé věci, umí se prát,* dále pak od pozitivních vlastností – *spravedlivý, pravdomluvný, kamarádký,* od negativních vlastností a chování – *nafoukaný pomlouvá, vždy chce dosáhnout svého, frajer, všechny otravuje, komediant.* Zastoupeny jsou i školské charakteristiky – *ve třídě umí vymýšlet, dobře se učí, je chytrý.*

Celkově je možno k výsledkům sociometrických zjištění konstatovat, že kvantitativní i kvalitativní rozbor výsledků techniky prokázal, že žáci se specifickou poruchou učení jsou sociálně rizikovou skupinou. Za nejzávažnější zjištění je možno označit jejich podprůměrnou oblibu i vliv (zvláště u chlapců), naopak nadprůměrnou neoblibu (výraznější opět u chlapců) a 30% zastoupení rizikových sociálních typů (nejvíce je zastoupeno vysoké odmítání chlapců). Důvody neobliby těchto žáků souvisejí zvláště s jejich maladaptivním chováním ve skupině, s negativními osobnostními rysy i s jejich školními problémy.

#### Literatura:

- ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce.* Praha : UK, 1982.  
FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 1997.  
HRADECKÝ, V. *Sociometrie.* Plzeň : Metodický materiál KPPP, 1985.

- 
- KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1996 – 2000.
- LANGOVÁ, M.; VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš?* Praha : Empatie, 1994.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin : Osveta, 1995.
- LEWANDOWSKI, A. Komunikační kompetencia detí s dyslexiou a dysgrafiou. In sborník *Špeciálna pedagogika, II*. Bratislava : Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú pedagogiku, 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha : SPN, 1988.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. *SPAS – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava : Psychodiagnostika, 1987.
- MOGFORD-BEVAN, K.; SADLER, J. *Child Language Disabilities*. London : Taylor & Francis Incorporated, 1989.
- POKORNÁ, V. *Specifické poruchy učení*. Praha : Portál, 1997.
- RAMSDEN, G.C. Integration of children with specific language impairments. *European Journal of Special Needs Education*, 1993, Vol. 8., č. 3, London.
- ROGERS, C.R. *Příručka k dotazníku osobní přizpůsobivosti pro děti*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1969.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : UK, 1995.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : UK, 1995.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994.