Strategie podpory vztahů ve třídě ZŠ
se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení

Diplomová práce

Brno 2019

Vedoucí práce:
PhDr. Ivana Márová, Ph.D.

Vypracovala:
Mgr. Jana Pláteníková
Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Ve Velkých Pavlovicích dne 15. 11. 2019

Jana Pláteníková
Poděkování patří vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Ivaně Márové, PhD., za její vstřícnost, ochotu a mnohé podnětné připomínky. Děkuji respondentům za ochotnou spolupráci a vstřícnost při realizaci mé výzkumné činnosti.
„Bez plynulého čtení dítě do určité míry může, ale bez přátel a úcty k sobě samému ne“ (Krejčová, L. 2014, s. 62).
OBSAH

ÚVOD ................................................................................................................................. 7

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ ................................................................................. 9
   1.1 Terminologie specifických poruch učení .......................................................... 9
   1.2 Klasifikace specifických poruch učení .............................................................. 12
   1.3 Diagnostika specifických poruch učení ............................................................ 14
   1.4 Specifika osobnosti žáka se specifickou poruchou učení .............................. 19

2 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.................. 23
   2.1 Legislativní a kurikulární normy definující vzdělávání ................................... 23
   2.2 Služby pedagogicko-psychologického poradenství ......................................... 26
   2.3 Inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ........................ 28
   2.4 Psychologické charakteristiky školního věku ............................................... 31

3 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ ........................................... 34
   3.1 Rané aspekty socializace a sociability jedince ............................................... 34
   3.2 Školní třída a třídní kolektiv ............................................................................ 36
   3.3 Vrstevnické vztahy žáků se specifickými poruchami učení ........................... 38
   3.4 Možnosti rozvoje sociálních dovedností a pozitivních vztahů mezi žáky ...... 41

4 STRATEGIE PODPORY VZTAHŮ VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ...... 45
   4.1 Cíle a metodologie výzkumu ........................................................................... 45
   4.2 Popis a průběh výzkumného šetření ................................................................. 52
   4.3 Analýza výsledků výzkumného šetření ............................................................. 59
   4.4 Závěr výzkumného šetření ............................................................................. 91

5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ....................................................................................... 95
ZÁVĚR ........................................................................................................................................... 96
SHRNUTÍ ........................................................................................................................................ 98
SUMMARY ....................................................................................................................................... 99
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ................................................................................................. 100
SEZNAM TABULEK ........................................................................................................................ 109
SEZNAM GRAFŮ ............................................................................................................................ 111
PŘÍLOHY ........................................................................................................................................... 112
ÚVOD

Každý člověk je svébytným jedincem, který vrůstá do společnosti. Součástí tohoto procesu je i mezilidský kontakt a budování vztahů s lidmi, zprvu blízkými, což je rodina, postupně se širšími okolím, vrstevníky a těmi, které potkáváme při různých příležitostech, v různých situacích a různém kontextu. To, jaká je kvalita těchto vztahů, se promítá do života jedince a následně na něj působí, vzájemně se ovlivňují.

Formující vliv na schopnost fungovat ve společnosti a mezi lidmi má bezpochyby rodina, jejímž vkladem může být vývoj zdravého sebevědomí a sebedůvěry. Do mateřské školy a později školy základní již vstupuje dítě s tím, co načerpalo v rodině a obohacuje se o zkušenosti s vrstevnickým kolektivem.

Doba školního věku, prožitky přátelství, úspěchů, porozumění a spolupráce nebo naopak selhání, neúspěchů, vyčlenění a nepočtení formují dále jedince na vstup do světa práce i společnosti. Jsou velkým zdrojem informací, které vytvářejí náhled jedince na svět a bezesporu ovlivňují i kvalitu jeho života.

Žáci se specifickými poruchami učení do školy vstupují často v určité nevýhodě oproti jejich intaktním spolužákům. Zatímco v předškolním věku ještě jejich obtíže nemusely být tolik patrné, ve škole již více než kdy jindy dochází k vnímání a srovnávání výkonů ve výukových předmětech i mimo ně. Selhávání ve výuce, školní neúspěch, které se mohou objevit, narušují často již složitě se formující sebepojetí žáka se specifickou poroučností učení. Tito žáci pak také často projevují značnou nevyzradost v oblasti socio-emočního vývoje, což může ohrozit i jejich postavení a vztahy ve skupině vrstevníků v rámci školní třídy, kolektivu.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část práce vymezuje v první kapitole terminologii, klasifikaci, diagnostiku specifických poruch učení a zabývá se i odlišnostmi osobnosti žáka se specifickou poruchou učení.

Druhá kapitola se soustřeďuje na vzdělávací podmínky žáků se specifickými poruchami učení, ozýmuje legislativní zakotvení vzdělávací oblasti, zabývá se pedagogicko-psychologickými poradenstvími službami, inkluzivním vzděláváním a faktory, které ovlivňují edukaci žáků se specifickými poruchami učení.

Třetí kapitola soustřeďuje informace z oblasti interpersonálních vztahů se zaměřením na školní třídu a kolektiv, vrstevnické vztahy žáků se specifickými
poruchami učení a také zahrnuje poznatky o možnostech rozvoje sociálních dovedností a pozitivních vztahů mezi žáky. V neposlední řadě jsou popsány psychologické charakteristiky období staršího školního věku, neboť výzkumná část je soustředěna právě na tuto věkovou kategorii žáků.

Výzkumná část je popsána ve čtvrté kapitole diplomové práce. Popsána je zde zvolená metodologie, hlavní a dílčí cíle výzkumné práce, popsán je výzkumný soubor, průběh a popis výzkumného šetření, analýza výzkumných zjištění a výsledků, stanovené závěry.

Cílem této diplomové práce je zabývat se možnými strategiemi podpory vztahů mezi žáky se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení. Motivačním zdrojem této diplomové práce jsou zkušenosti autorky z praxe i vlastního rodičovství dítěte se specifickou poruchou učení.

Vstupním předpokladem je, že žáci se specifickými poruchami učení mají ztížené postavení v kolektivu vrstevníků oproti žákům intaktním, což mimo jiné zmiňují i některé domácí a zahraniční výzkumné studie.

Osloveny byly některé základní školy a souhlas s cílem výzkumného šetření vyslovily dvě z nich. Výzkum byl pojat kvalitativně za využití designu akčního výzkumu. Stěžejní technikou ověřující efektivitu realizovaných aktivit ve třídách byl nestandardizovaný dotazník. Výsledky šetření mohou být inspirací a informačním podkladem pro dané školy i laickou a odbornou veřejnost.
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení postihují široké spektrum pediatrické a dospělé populace, jedná se o značně široce chápanou heterogenní skupinu jedinců (Bartoňová, M. 2015).

Problematika specifických poruch učení není nová, objevuje se v historických souvislostech již od počátku 19. století, rozvoj diagnostiky nastal v šedesátých letech a popis obtíží jednotlivců pak koncem tohoto století. Výraznější hloubky zkoumání bylo doznáno na tomto poli problematiky ve 20. století (Frank, Y. 2014).

Velmi podrobně se u nás zabýval těmito poruchami profesor Matějček (1995), ten také zmiňuje, že zájem o děti s poruchami učení se začal v nynější České republice projevovat už v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století, a tím jsme v dané době předčili i mnohé země západně od našich hranic.

Jak uvádí Krejčová, L. & Bodnárová, Z. (2014), tyto země nás však bohužel na přelomu 20. a 21. století dohaly a v mnohém následně předběhly, zejména z hlediska komplexní péče o jedince s poruchami učení, a to ve všech věkových kategoriích. Aktuálně v zahraničí mají k dispozici také větší množství diagnostických nástrojů, což, jak autorky uvádí, částečně souvisí s velikostními i dalšími dílčími limity našeho českého prostředí a prostoru.

1.1 Terminologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se vyskytují napříč kulturami, rasami, v různých socioekonomických podmínkách a v zemích s různým jazykovým základem. Jako jeden z mála pojmů vyvolává právě termín specifických poruch učení, který se užívá k identifikaci osob se souborem problémů produkujících velké obtíže v adaptaci na život a společnost, výraznou polemiku mezi odbornou veřejností (Wong, B. 2012).

Terminologie se opravdu různí. Rozdíly naleznete jak v terminologii užívané mezi evropským i americkým kontinentem, tak i mezi termíny užívanými v České republice a v jiných evropských zemích. V neposlední řadě i v rámci místní terminologie se projevuje širší spektrum názvosloví (Pokorná, V. 2010).

Pojem learning disability je nejčastěji užívaný v americke literatuře, Britové pak používají název specific learning difficulties, ve Francii převažuje název dyslexie.
Literatura německého původu využívá označení Legasthenie, Kalkulasthenie (Zelinková, O. 2003).

V naší pedagogické a psychologické literatuře se setkáváme s pojmy specifické poruchy učení a chování a specifické poruchy učení (Bartoňová, M. 2015).

Věra Pokorná (2001) dále uvádí ještě termíny vývojová porucha učení a specifická vývojová porucha, které jsou také souběžně užívány a opět dokazují terminologické nejasnosti a nesjednocení i na poli české odborné veřejnosti. Tyto termíny jsou nadřazeny výrazům pro specializovanější pojmy, kterými jsou příkladně dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie.


„Orton hledal její podstatu ve zrakové percepci v souvislosti s nevyhraněností mozkových polokoulí“ (Fasnerová, M. 2018, s. 163).

Z hlediska ukotvení specifických poruch učení ve zdravotnické terminologii se zmíníme o nejdůležitějších klasifikačních systémech, které existují.

V rámci Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. revize (MKN-10) jsou zařazeny specifické poruchy učení do kategorie poruch psychického vývoje (F80-89) a blíže pak pod koncept (F81) Specifické vývojové poruchy školních dovedností (Říčan, P., Krejčírová, D., 2006).

Mezinárodní klasifikace funkčnosti, nemocí a zdraví (MKF) doporučena k praktickému užívání Světovým zdravotnickým shromážděním (WHA) od roku 2001 je víceúčelová. Schopnost čtení, psaní a počítání je zařazena do oblasti tzv. funkčních schopností aktivity a participace v kapitole první – Učení se a aplikace znalostí (www.uzis.cz).
Poslední a značně důležitý Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – pátá verze (DSM-5), který zaštituje Americká psychiatrická asociace (APA), vymezuje specifické poruchy učení pod kódy (315.00, 315.1 a 315.2). Zde je specifická porucha učení definována jako „neurovývojová porucha biologického původu s narušenou schopností mozku správně přijímat a zpracovávat verbální a neverbální informace, což se projevuje narušením normálního způsobu osvojování školních dovedností. Nejde o následek nedostatku možností se vzdělávat, nelze ji vysvětlit ani poruchou intelektu, zraku či sluchu, jinými duševními nebo neurologickými poruchami, problémy v psychosociální oblasti, nedostatečnou znalostí jazyka, ve kterém probíhá výuka, nebo nevhodnou výukovou metodou“ (Raboch, J. & kol. 2015, s. 69).

Dle Pokorné (2010) terminologie specifických poruch učení reaguje na současný stav poznání, podklady a zjištění z výzkumných šetření v dané oblasti a snaží se z tohoto vycházet. Zásadní je převažující snaha po terminologickém sjednocení na mezinárodním i místním poli odborné působnosti.

Je důležité vnímat, že každá definice nahlíží na specifické poruchy učení z různého úhlu pohledu, dle zaměření na neurologické nebo vzdělávací charakteristiky či identifikační kritéria (Reid, G. 2016).

Příkladně, „hovoříme o specifických poruchách učení, pokud student, který má normální inteligenci, vykazuje jasně horší výsledky ve čtení a psaní ve srovnání se svými vrstevníky stejného věku a vzdělání“ (Häfele, H. 2009 in Bartoňová, M. 2015, s. 11).

Jak uvádí Frank, Y. (2014, s. 6) je důležité vnímat, že specifická porucha učení „se může vyskytovat i současně s jinými životními podmínkami nebo kulturními, ekonomickými vlivy a jinými vlivy prostředí.“

Dle Bartoňové (2015, s. 13) „společnými vlastnostmi je zde nástup projevů v dětství, postižení nebo opoždění funkci se vztahem k biologickému zrání centrální nervové soustavy, stálý průběh. Ve většině případů je postižena řeč, prostorová orientace a motorická koordinace. Opoždění nebo poškození je obvykle přítomno již velmi časně a přetrvává až do dospělého věku.“

Zásadní je také nahlížet na šířku celého fenoménu poruch učení s aktuální tendencí vnímat je jako „důsledek specifické interakce mezi jedincem a prostředím“ (Pokorná, V. 2010, s. 27).
1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení, jak již bylo zmíněno výše, jsou nadřazenou kategorii pro skupinu poruch učení, které můžeme slangově nazvat tzv. dys-poruchy (Zelinková, O., 2000).

V našich podmínkách patří mezi základní druhy specifických poruch učení nejznámější a nejvíce probádaná dyslexie (specifická porucha čtení), dále dysgrafie (specifická porucha grafického projevu), dysortografie (specifická porucha pravopisu) a dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností). Nově vzrostlo i vyšší povědomí o specifické poruše motorických funkcí, dyspraxii. Dále mezi specifické poruchy učení v našich podmínkách členíme i dysmúzii (specifická porucha hudebních schopností) a dyspinxii (specifická porucha kreslení), ty se však doposud v naši diagnostické praxi téměř nevyskytují (resp. nejsou diagnostikovány), proto se jimi nebudeme dále v textu již zabývat (Pokorná, V. 2001; Šauerová, M., Špačková, K. & Nechlebová, E. 2012).


Děti mohou mít obtíže v jedné funkční oblasti, některé potíže však mají tendenci kombinovat se, a to jakkoli (Selikowitz, M. 2000).

Jejich klasifikace vychází do značné míry z jejich projevů a umožňuje nastavení potřebného systému pro jejich výklad (Novák, J., 2004).

Nyní si blíže jednotlivé specifické poruchy učení přiblížíme z hlediska jejich projevu.

**Dyslexie** jako specifická porucha učení s největší společenskou závažností, byla nejpodrobněji zpracována a je tak typickým představitelem v této oblasti zkoumání (Krejčířová, D., Říčan, P. 2015).

Dyslexie je specifickou poruchou čtení na neurobiologickém podkladě.,„*Je charakterizována obtížemi při osvojování školské gramotnosti v oblasti čtení, psaní a pravopisu. Působí na kognitivní procesy, jakými jsou paměť, rychlost zpracování informace, organizace času, koordinace a automatizace. Projevují se vizuální i fonologická oslabení a obvykle dochází k projevu diskrepance ve vzdělávacích výkonech“* (Reid, G. 2016, s. 5).
**Dysgrafie** je porucha grafického projevu, postihuje jeho čitelnost a úpravu. Je patrná v procesu nápadoby a zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úrovni tohoto projevu. Problematická může být čitelnost písma a rychlá unavitelnost při psaní, obtíže v automatizaci pohybů a jejich celkové koordinaci (Jucovičová, D., Žáčková, J. 2008).


**Dyskalkulie** je specifickou poruchou matematických schopností. Ty jsou „komplexem několika různých složek, kam patří všeobecný matematický faktor, a dále faktory numerické, prostorové, verbální, usuzovací a paměťové“ (Pešová, I, Šamalík, M., 2006, s. 97).


Dyspraxie jako porucha motorických funkcí se projevuje postižením nebo nezralostí v organizaci pohybu celého těla a v jejich koordinaci. Mohou se přidružit obtíže v artikulaci a pohybech jazyka (tzv. verbální dyspraxie), dále percepci a myšlení. Dílí jednoznačně vykazuje rozdíl mezi věkem a pohybovými schopnostmi. Často mohou být obtíže patrné při oblékání, psaní a kreslení, krmení a následně samostatném stravování (Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., & Lečbych, M. 2014).

Jak uvádí Kyrbi, A. (2000), donedávna si lidé pletli pojem dyspraxie s pojmem dyslexie, přitom tato porucha postihuje až každého dvanáctého člověka napříč věkem.

Termín byl vytvořen pro „poruchy dětí s narušenými sociálními vztahy, nedostatečnými sociálními dovednostmi, obtížemi při interpretaci významu činností druhých, potížemi v aritmetice a funkčními obtížemi, jako je rozlišování levé a pravé strany, určování času, čtení mapy a sledování směrů“ (Pokorná, V. 2010, s. 53).

Termín neverbální porucha učení se objevuje mezi odbornou veřejností již v sedmdesátých letech minulého století, bližší vymezení je mladšího data (Zelinková, O. 2000).

Existují ještě jiné klasifikace, příkladem může být klasifikace Rourkeho a Del Dotta (1994, s. 90–95 in Pokorná, 2010, Hendriksen, J. G. M. & al., 2007), která vytváří náhled na dělení specifických poruch učení z hlediska aspektu neuropsychologických pozitiv a negativ, školních výkonů a sociálně-emoční adaptace. Poruchy jsou členěny na základě toho, v jakých funkcích se poruchy objevují. Jedná se o poruchy řečových, neverbálních nebo výkonnostních funkcí ve všech modalitách. V oblasti poruch řečových funkcí jde o obtíže na základě fonologického zpracování, intermodálního kódování a v oblasti vyhledávání slov, při poruchách neverbálních funkcí jde o deficity v oblasti taktilní a vizuální percepce, s druhotným ovlivněním pozornosti a paměti, s deficity v obsahu a pragmatické stránce jazyka. Při poruchách vlastního výkonu se jedná o podobný profil jako u obtíží v oblasti vyhledávání slov, ale obtíže se objevují i při psaní slov a při psaní v matematice, oslabení jsou patrná především ve verbálně expresivních dovednostech.

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je aktuálně chápána jako složitý a dlouhodobý proces, který je těsně provázan s intervencí (nejen pedagogickou) a slouží výrazně jako její východisko, nelze je od sebe vzájemně izolovat a oddělovat. Samotná faktická zjištění tak mají omezenou hodnotu, zásadní je porozumět jedinci na základě komplexních informací z více zdrojů provázaných odpovídajícím kontextem (Mertin, V., Krejčová, L. & kol., 2016).
Diagnóza jako taková tedy přestává být stěžejním cílem diagnostiky žáka, má však význam z hlediska domluvy mezi odborníky a je do značné míry ovlivněna aktéry, kteří se na jejím stanovení podílejí, jejich schopnostmi analýzy a interpretace získaných poznatků (Zelinková, O., 2011).

„Důležité je vždy vnímat účel, ke kterému výsledky diagnostiky využíváme“ (Mertin, V., Krejčová, L. & kol., 2016, s. 32).


„Prevalence specifických poruch učení se napříč jednotlivými školními dovednostmi (čtení, psaní, počítání) vyskytuje u školních dětí mluvících různými jazyky a v různých kulturách v rozmezí 5–15 %. U dospělých není prevalence známá, ale zdá se, že by mohla být kolem 4 %“ (Raboch, J. & kol. 2015, s. 74).

Diagnostika specifických poruch učení není snadná. Jak uvádí Zelinková (2003), je velmi nesnadné stanovit jasná kritéria a formulovat je u nás i v zahraničí, neboť se snaží respektovat školský systém, pro který jsou utvářena a měla by zohledňovat aktuální stav vědeckého poznání v dané oblasti. Zároveň je třeba vnímat aktuální stav dítěte, který je však odvislý od působení mnoha různých proměnných faktorů.

„Diagnózu specifických poruch učení můžeme stanovit analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání“ (Pokorná, V. 2001, s. 199).

Jde především o posouzení schopností a dovedností, které souvisejí a participují v oblasti školní úspěšnosti dítěte, ovlivňují jeho budoucí potenciál získávat další dovednosti a vědomosti a prakticky je využívá (Kucharská, A., Mrázková, J. 2014).

Při diagnostice specifických poruch učení se proliná diagnostika psychologická, pedagogická, speciálně-pedagogická, sociální a lékařská (Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2012).

Prvními, kdo si může obtíži dítěte povšimnout, bývá učitel nebo rodiče, kteří se s dítětem připravují na výuku. Jak uvádí Rauter (2017), významná může být i role pediatra, neboť se u těchto dětí mohou začít objevovat psychosomatické obtíže spojené se školním výkonem.

Počáteční signály náznaků budoucích obtíží na bázi specifických poruch učení můžeme zaznamenat také již v předškolním věku, k diagnostice samotné však dochází
až v průběhu školní docházky, tzv. formálního vzdělávání (Krejčová, L., Bodnárová, Z. 2014).

Jak již víme, k diagnostice specifické poruchy učení nám nestačí pouze jeden zdroj údajů, obvykle je nezbytné provést komplexní zhodnocení podložené anamnestickými údaji, podklady dokumentujícími vývoj školních obtíží, informacemi dokladujícími vliv obtíží na školní nebo sociální oblast života na základě zpráv ze školního prostředí, doplněné popřípadě odbornými lékařskými vyšetřeními (Raboch, J. & kol. 2015).


Pokud však obtíže žáka ve školních výkonech přetrvávají, je třeba se obrátit na specializované pracoviště. Zde se jednak liší podmínky prostředí vytvořené pro podání optimálního výkonu dítěte a zároveň jsou využívány další a specializovanější metody umožňující porovnat žáka s populací daného věku (Zelinková, O. 2003).

Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době u nás Pedagogicko-psychologické poradny, v omezených případech i Speciálně pedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je zde nutné především spolupráce psychologa a speciálního pedagoga. Ti posuzují možné specifické poruchy učení, jejich rozsah, specifickost, a zvláště určují rozsah podpory. Psycholog zjišťuje zpravidla úroveň inteligence a speciální pedagog pak využívá speciálně-pedagogických metod

Vstupními informacemi jsou anamnestické údaje z rodiny i o vyšetřované osobě. Cenné informace je možné získat také z pozorování a diagnostického rozhovoru s rodičem, dítětem i pedagogy, vše však závisí do značné míry na dovednosti věst rozhovor a schopnosti ho následně analyzovat. Tyto informace pak mohou propojovat a vytvářet ucelený pohled k informacím získaným pomocí diagnostických technik (Pokorná, V. 2001).

Speciální pedagog získává informace z vyšetření čtení, kdy hodnotí výkon ve čtení, rychlost čtení, analyzuje chyby při čtení i úroveň porozumění čtenému, posuzuje i chování při čtení. Písemný projev posuzuje z hlediska projevu chování při psaní, tempa a analýzy chyb písemného projevu, dále využívá také různé matematické zkoušky. Zjištěné chyby při čtení a psaní a jejich rozbor jsou první etapou vyšetření dítěte se specifickými poruchami učení (Zelinková, O. 2001).

„V další fázi musíme zjistit příčiny těchto chyb a obtíží, abychom mohli nakonec stanovit i strategii nápravy. Významnou pomocí tak jsou i speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech. Jedná se o zkoušku sluchové percepce (analýza, syntéza, diferenciace - vnímání dělek a měkkých a tvrdých slabik), zrakové percepce, laterality, prostorové orientace, vyšetření řeči, motoriky, časové posloupnosti a paměti“ (Pokorná, V. 2001, s. 199–209).

Zajímavou se jeví aktuálně i dynamická diagnostika, která se více zamýšlí nad samotným myšlenkovým procesem, který dítě využilo na cestě k řešení, mnohdy za podpory dospělého. Výsledkem je tedy proces změny, jejich rozsah a charakter, který nastane po intervenčním zásahu ze strany dospělého. Výstupy z této diagnostiky jsou tak mnohdy bohatší, neboť ukazují, jak se jedinec učí a co se dokáže za určitých podmínek naučit (Mertin, V., Krejčová, L. & kol. 2016).

„Dynamická diagnostika jako proces zahrnuje škálu strategií, které by měly být shromažďovány v učebním kontextu a po určité časové období“ (Bartoňová, M., Vítková, M. 2018, s. 75).

Při klasické diagnostice ve školském poradenském zařízení je také velmi obtížné napoprvé určit takovou diagnózu, jakou jsou specifické poruchy učení. „Zpravidla
se jedná o střednědobé sledování dítěte, o úzkou spolupráci s ním i jeho rodinou a o intenzivní podporu často nerozvinutých oblastí“ (Kolářová, M. 2017, s. 94).

Na základě shrnutí výsledků všech částí diagnostického procesu je vypracována zpráva a doporučení, jak k dítěti přistupovat v problémových oblastech, jaká výchovně-vzdělávací opatření volit, co zohledňovat, jaké reeducační a terapeutické postupy jsou doporučeny v rámci rodinné, školní i zájmové péče (Zelinková, O. 2011).

Při diagnostice specifických poruch učení u dospělých osob by měl být již dospělý klient v roli vědomě se podílejícího partnera diagnostiky, komunikujícího své zkušenosti, doposud využívané kompenzační mechanismy, jen tak lze vnímat všechny souvislosti (Pokorná, V. 2011).

„Vývoj diagnostiky neurovývojových poruch, kam patří specifické poruchy učení, zatím ukázal, že lze jít cestou exkluzivní a používat vyučovací metody. Objektivně se tak nedaří naplnit konkrétní požadavky na diagnostické parametry, protože se nenabízí neurozobrazování nebo neurologické parametry. I přes celosvětové dlouhodobé výzkumy v oboru neexistuje stále žádný elektronický přístroj, který by spolehlivě naměřil míru specifických potíží“ (Kolářová, M. 2017, s. 98).

V minulosti Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení (International Academy for Research in Learning Disabilities) formulovala tzv. systém markerů, tj. kritéria pro diagnostiku poruch učení s cílem mezinárodně standardizovat diagnostický proces a dosáhnout shody nezávisle na konkrétním národním prostředí. Vstupní branou byl tzv. marker diskrepance mezi intelektu a stavem příslušné funkce, např. čtení, psaní, počítání, jazyka. Tato diskrepance však podlehlá kritice hned z několika důvodů a aktuálně od ní většina odborné veřejnosti odvrací, nejeví se být funkční (Frank, Y. 2014; Tischler, L. 2019).

„Nyní se činí první větší kroky alespoň v místních podmínkách ke sjednocení práce školských poradenských zařízení, jejich pohledu na vymezení a diagnostiku specifických poruch učení“ (Kolářová, M. 2017, s. 98).

1.4 Specifika osobnosti žáka se specifickou poruchou učení


Osobnostně-sociální vývoj je kontinuální, vnitřně provázaný proces, jehož zdéřný průběh souvisí jednak s naplněním určitých vývojových i psychických potřeb, jednak s vnějšími i vnitřními podněty tohoto vývoje. Vývojové úkoly i role se tak před jedincem objevují v průběhu jeho celé životní pouti (Cakirpaloglu, P. 2012; Thorová, K. 2014, Říčan, P. 2004).

Pokud budeme na osobnost nahlížet jako na ucelený systém, pak musíme mluvit o koncepci Já, sebepojetí, sebeúctě a sebehodnocení, popř. pojmu identita. „O jeho existenci lze hovořit až kolem osmého roku věku, nebot se introspekce schopnost nahlížet na sebe sama vyvíjí v závislosti na úrovni myšlení“ (Jedlička, R. 2015, s. 22).

„Sebepojetí představuje výsledek nebo kompromis mezi tím, jak člověk vnímá a akceptuje sebe, a tím, jak ho přijímají a hodnotí lidé a instituce“ (Cakirpaloglu, P. 2012, s. 172).

Sebeúctu a sebehodnocení jsou významným zdrojem motivace, pocitu pohody a mentálního zdraví člověka, jedná se vlastně o emoci zkušenosti a vnitřní prožitky, avšak se značnou tendencí k proměnlivosti. Pocit vlastní hodnoty ovlivňuje jak dosahování úspěchů ve stanovených cílech, tak i vnější hodnocení a reakce okolí na naše výkony. To, jakou sociální pozici zaujímáme „mezi svými lidmi“, jakou


dle Eriksona (2015) dochází ve školním věku k osvojování vztahu k úkolům a kolektivním a individuální činnostem. Jedná se o období snaživé příležitosti a v závislosti na úspěchu či neúspěchu v této oblasti dochází k rozvoji sebehodnocení, zdravé sebedůvěry a sebevědomí. Naopak při selhávání, neschopnosti zdárně plnit jeho vývojový úkol směřuje jedinec k pocitu méněcennosti.


Takovou vstupní komplikaci mohou být z našeho pohledu i specifické poruchy učení. Ty „na rozdíl od zlomené nohy či oslabeného zraku, který řešíme brýlemi, nejsou často vidět“ (Krejčová, L. & Bodnárová, Z., 2014, s. 60).

Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 86) „specifické poruchy učení se mohou stát sociálním stigmatem.“

,,U žáků se specifickými poruchami učení se projevuje širší variabilita vývoje“ (Brožová, D. 2010, s. 32).

Specifické poruchy učení zároveň různou měrou zasahují do života jedince nejenom ve sféře učení. Často ovlivňují právě jeho sebepojetí, sebehodnocení
a sebevědomí a mohou se promítat i do vztahů s okolím, schopnosti navazovat kontakty, ovlivňují sociální pozici ve třídě i v jiných skupinách, mnohdy zasahují prožívání i chování (Pešová, I., Šamalík, M. 2006; Procházka, R., Šmahaj, J. 2014; Zelinková, O. 2003).

„Děti a mládež se specifickými poruchami učení jsou ve větším riziku úzkostných a depresivních symptomů“ (Wong, B. 2012, s. 112).


Dítě se v počátcích vzdělávání zpravidla snaží dosahovat dobrých školních výsledků, pro děti se specifickými poruchami učení ale není jednoduché pracovat na stejné úrovni jako vrstevníci a často si velmi dobře uvědomují své nedostatky. Opakovaný prožitek neúspěšnosti snižuje motivaci k učení, snižuje sebeúctu, dítě se přestává snažit, může prožívat bezmoc, strach a stres, prohlušují se neurotické poruchy, infantilní chování nebo se mohou objevit poruchy chování (Šamalík, M., Pešová, I. 2006; Selikowitz, M. 2001; Procházka, R., Šmahaj, J. 2014; Svoboda, M. 2001).

„Mohou se projevit adaptační obtíže, komplex méněcennosti, nereálné aspirace a neadekvátní sebehodnocení“ (Lechta, V. 2016).


„Je třeba vnímat, že sociální kontext dítěte je odlišný od kontextu dospělých, neboť dítě nemá příliš mnoho možností ho změnit a působí na něj dlouhou dobu“ (Mareš, J. 2012, s. 94).


„Krajně negativní sebehodnocení u žáků se může projevit jako naučená bezmocnost. Ta se projevuje jako nesoulad mezi vynaloženým úsilím a výsledkem
činnosti, vzniká vnitřní napětí, frustrace, jsou ohroženy poznávací, emoční a volní funkce osobnosti“ (Čáp, J., Mareš, J. 2007, s. 154).

Zásadní je tak co nejdříve rozpoznat příčiny obtíží dítěte, jak uvádí Pokorná (2001), protože tyto obtíže, v našem případě specifické poruchy učení, narušují celou osobnost dítěte.

** Shrnutí **

2 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří různorodou skupinu z hlediska jejich různé míry i stupně projevu postižení a jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Brožová, D. 2010)

2.1 Legislativní a kurikulární normy definující vzdělávání


Škola je tedy typickou vzdělávací institucí, kde se realizuje formální vzdělávání upravené a vymezené legislativními normami, které vždy odrážejí stav společenských změn a zároveň při jejich úpravách naopak dochází ke komplementární reakci společnosti na legislativní změny, které jsou postupně implementovány do zákonů, vyhlášek a norem (Gillernová, I. & kol. 2011).


„Základní škola má v edukačním procesu významné postavení, protože zajišťuje povinnou školní docházku pro všechny děti a vytváří tak základy pro jejich vzdělávání a nezbytnou socializaci“ (Maňák, J. & Janík, T. 2005 in Márová, I. 2017, s. 33).

Cíle a obsah vzdělávání souvisejí s pojmem kurikulum. Samotný pojem však není jednoznačně definován (Skalková, J. 2007).

To, co je obsahem vzdělávání a cílem edukačního procesu je dáno národním a následně školním vzdělávacím kurikulem a je tedy vymezeno v kurikulárních dokumentech (Janíková, M. 2009).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je klíčovou kurikulární normou základního vzdělávání formující vzdělávací oblasti, průřezová témata a klíčové kompetence. Na základě této normy pak školy vytvářejí Školní vzdělávací program, učební plány, osnovy a další. Školní vzdělávací programy jsou nejnížší úrovní v systému vzdělávání, jsou charakteristické pro jednotlivé typy škol (Bartoňová, M. 2017).


Podstatné jsou z tohoto hlediska především informace v § 16 tohoto zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění, kde je upraveno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je vymezeno, kdo jsou tyto osoby, co jsou dané potřeby a také jsou zde informace o formě podpůrných opatření, které mohou pomoci k naplnění jejich vzdělávacího potenciálu (www.zakonyprolidi.cz).

Zde je definováno, že osoba se speciálními vzdělávacími potřebami je ta, která k uplatnění svého vzdělávacího potenciálu a jeho rozvoji a uplatnění práv na rovno právém základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Těmi jsou nezbytné a zároveň bezplatné právě v zájmuReLU ve vzdělávání i školských službách nabízené
školou, které odpovídají specifickým zdravotním, kulturním nebo životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Valenta, J. 2017).

**Podpůrná opatření** jsou pak vymezena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (v aktuálním znění) o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jejich příjemcem je žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou zaměřena na poradenskou pomoc ve škole a ve školských poradenských zařízeních. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů a nejdůležitějším aspektem je včasnost zahájené podpory. Poskytovány jsou bezplatně, spočívají v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, hodnocení, dále zabezpečení realizace předmětů speciálně pedagogické péče, zabezpečení a využití kompenzačních nebo speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic. Také souvisejí s úpravou očekávaných výstupů vzdělávání dle stanovených výstupů v příslušných rámocvých vzdělávacích programech. Upravují podmínky přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování. Součástí může být i personální podpora asistentem pedagoga, dalším pedagogickým pracovníkem a mohou být i další formy podpory (zákon č. 561/2004 Sb.; vyhláška č. 72/2005 Sb.; vyhláška č. 27/2016 Sb.).

První stupeň podpory je nastaven samotnou školou a představuje minimální úpravy v metodách výuky, organizace a hodnocení vzdělávání. Podpora je poskytována zpravidla přímo pedagogem, který ji nastavuje na základě indikace obtíží žáka. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření je nastaven v závislosti na odborném vyšetření v poradenském zařízení za informovaného souhlasu zákonných zástupců nebo zletilého klienta. Jejich součástí může být individuální vzdělávací plán nebo podpůrná opatření personální podporu příkladně asistentem pedagoga (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V rámci prvního stupně podpory se jedná často o drobné úpravy, které mohou být například úpravy učiva a nároků školy. Lze je v oprávněných případech písemně stvrdit dokumentem nazývaným Plán pedagogické podpory. Pokud však i přes realizaci drobných úprav metod, organizace nebo forem výuky nedojde ke stabilizaci výkonu dítěte, zpravidla v intervalu tři až šesti měsíců, je vhodné se domluvit se zákonnými zástupci nebo zletilým žákem, aby kontaktoval školské zařízení, kterým je pedagogicko-psychologická poradna (Kucharská, A., Pokorná, D., Mrázková, J. a kol. 2014).

Podpůrná opatření žáků mohou nabývat v průběhu vzdělávání různých podob. Mohou se dle vzdělávacích potřeb žáka měnit, snižovat nebo naopak zvyšovat. Cílem je
zlepšení kvality života žáka a optimalizace jeho školního zapojení a výkonu (Bartoňová, M. 2017).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z důvodu výše nastíněných změn také musel být upraven. V části D, kapitole 8 bliže upřesňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Byly nastaveny minimální výstupy pro žáky se lehkým mentálním postižením, byla zrušena příloha Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se lehkým mentálním postižením (www.msmt.cz).

Výraznější změny se projevily i v novelizací vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zejména rozšířením popisu standardních činností poraden, center a škol (www.zakonyprolidi.cz).

Některé úpravy doznal i zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (v aktuálním znění) s novými pedagogickými pracovníky a požadavky na jejich odbornou kvalifikaci (zákon č. 563/2004 Sb.).


Zásadní změnu v oblasti dosavadních zavedených přístupů ve vzdělávání tedy znamenal pro mnohé fakticky rok 2016 a aktuálně dochází stále ještě k mnoha novelizacím zákonů i vyhlášek, které reagují na aktuální vývoj, především v základním vzdělávání (Lechta, V. 2017).

2.2 Služby pedagogicko-psychologického poradenství

V užším vymezení je poradenství založeno na vztahu pomoci. Snahou poradce je podpořit růst, rozvoj a efektivní orientaci klienta ve světě, jeho vyrovnávání se s těžkou životní situací. Širší pohled pak chápe poradenství jako výchovně-vzdělávací metodou, redukující emocionální napětí při pomoci člověku hledat řešení problému a nové perspektivy. Poradce je katalyzátorem ulehčujícím tento proces, nezastupitelná je však i samotná aktivita klienta (Gabura, J., Pružinská, J. 1995).

Resortem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je zajištěno pedagogicko-psychologické poradenství.

26
Zastřešujícím legislativním dokumentem v této oblasti služeb je zde vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění. Příjemci pedagogicko-psychologických poradenských služeb jsou dle vyhlášky žáci, jejich rodiče, školy a školská zařízení. Účelem služeb je zajistit naplňování vhodných vzdělávacích podmínek pro žáka v kontextu jeho vzdělávacích potřeb, a to jak formou preventivní, tak i intervenční, formou metodické podpory pedagogů a dalšími formami diagnostickými, informačními i konzultačními. Nedílnou součástí náplně služby je vedení patřičně stanovené dokumentace. Standardní činnosti všech poradenských pracovníků jsou vymezeny v příloze této vyhlášky (vyhláška č.72/2005).

V rámci škol jsou koncipována školní poradenská pracoviště, na regionální úrovni jsou pak zřizovány pedagogicko-psychologické poradny, a dále speciálně pedagogická centra pro děti, žáky a studenty s jednotlivým typem postižení (Knotová, D. 2014).

Školní poradenské pracoviště tvoří metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog. Výchovný poradce je spolu s metodikem prevence na škole povinnou součástí školního poradenského pracoviště, naopak školní psycholog nebo školní speciální pedagog jsou nepovinní členové, a tudíž na mnoha školách ještě nejsou součástí poradenského týmu školy (Bartoňová, M., Vítková, M. in Lechta, V. 2016).

Výchovný poradce je pracovníkem stěžejním z hlediska koordinace poradenských služeb mezi školou a školskými poradenskými zařízeními, realizuje kariérové poradenství, poskytuje metodickou pomoc dalším pedagogům, vede dokumentaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mnohé další činnosti (Mertin, V., Krejčová, L. a kol. 2013).

Metodik prevence je klíčovým pracovníkem v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Pro výkon této pozice, stejně jako pro výkon pozice výchovného poradce, je třeba absolovat specializační studium (Knotová, D. 2014).

Školní psycholog se stává důležitou složkou týmu školních poradenských pracoviště. Může pracovat se všemi subjektmi školy a z hlediska své odbornosti podpořit přímou péči ve škole (Zapletalová, J. & Štech, S. 2013).

Školní speciální pedagog je stěžejním právě pro dnešní inkluzivní školu, a to právě z důvodu možnosti realizace speciálně pedagogické péče přímo v rámci školy.
Lze tak zajistit včasnost i větší komfort péče spojený se znalostí prostředí školy i osoby, která působí ve škole. Včasná reedukace a následná podpora kompenzace mohou zásadně podpořit život jedince se specifickými poruchami učení i ve smyslu rozvoje jejich kladného sebepojetí (Kendlíková, J. & Vosmík, M. 2016).

*Reedukace* je proces zaměřený na pozitivní progres v rámci porušených nebo nevyvinutých funkcí pro zvládnutí trivia. Cílem je nejen rozvoj těchto funkcí, ale právě i osvojení si kompenzačních strategií souvisejících se specifickými poruchami učení (Zelinková, O. 2009; Matějček, Z. 1995).

*Pedagogicko-psychologické poradny* nabízí své služby dětem, žákům a studentům ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání, jejich zákonným zástupcům i pedagogickým pracovníkům (Pešová, I., Šamalík, M. 2006).


Školská poradenská zařízení mají v kompetenci doporučovat vyšší stupeň podpůrného opatření (v rozmezí 2. – 5. stupně). Doporučují vhodné strategie výuky dítěte podle jeho aktuálních potřeb a stanovují míru této podpory. S tím souvisí i možné nastavení individuálního vzdělávacího plánu, přidělení asistenta pedagoga či zařazení žáka do základní školy podle § 16 (vyhláška č. 72/2005 Sb.).


### 2.3 Inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Konec 20. století přinesl do života společnosti řadu změn, což ovlivnilo i instituce garantující vzdělávání (Gillernová, I. & kol. 2011).
Ve společnosti se projevily tendence k integraci a inkluzi jedinců s různým typem postižení. Integrace překonala dřívější segregační politiku osob s postižením. Z hlediska začlenění postiženého jedince mezi většinovou společnost se však jedná o spíše jednostranný proces, s tím, že chce-li se jedinec s postižením integrovat, musí přijmout to, co je mu nabízeno. Inkluze je jinou, vyspělejší formou řešení. Z hlediska přístupu si obě strany vyhýbají vzájemně vztížené, jde o postupné vrůstání jedince s postižením do společnosti (Titzl, B. 2016).

**Inkluze** jako pojem tak staví na principech humánního a demokratického soužití bez jakékoliv kategorizace s právem rovnosti a participace, plného aktivního členství jedince za současné podpory ze strany společnosti (Pančocha, K., Vítková, M. et al. 2013).

„O snaze vytvářet inkluzivní otevřené školy a směřovat k principům inkluze ve vztahu k výchově a vzdělávání se vyjádřili zástupci členských zemí UNESCO již na deklaraci The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education v roce 1994“ (Potměšil, M. 2017, s. 12).

**Inkluzivní vzdělávání** jako preferovaný způsob vzdělávání pro všechny žáky je zakotveno nyní i v české legislativě. Cílem je začlenění všech žáků bez rozdílu do prostředí vzdělávacích institucí tzv. hlavního vzdělávacího proudu (Bartoňová, M., Vítková, M. 2017).

Potměšil (2017) mluví o možnosti naplnění vzdělávacích potřeb všech dětí a žáků, tedy i těch se speciálními vzdělávacími potřebami, v prostředí běžných škol s cílem připravit je na život ve společnosti. Autor však upozorňuje na to, že je důležité pracovat se všemi aktéry účastnícími se tohoto procesu.

**Faktory ovlivňující zdařilost** inkluzivních tendencí jsou na straně školy, rodiny i žáků. Ti všichni mají vliv na inkluzivní cestu ve vzdělávání (Jenson, K. 2018).

Jak již víme, žáci se specifickými poruchami učení patří mezi jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto poruchy jsou závažnou překážkou, která brání úspěšné realizaci jejich intelektového potenciálu, významně se projevují právě ve školním období (Zelinková, O. 2009).

Z hlediska **historického kontextu** a pohledu na žáky se specifickými poruchami učení „u nás vznikla v roce 1962 první třída pro děti s poruchami čtení ve škole při Dětské fakultní nemocnici v Brně, později se objevovaly dyslektické třídy a v roce..."

Specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami čtení a psaní (vývojovou dyslexií, resp. dysortografií) bylo možné zřizovat na prvním stupně základních škol a získaly postavení rovnocenné s třídami vyrovnávacími. V této době nebyli žáci se specifickými poruchami učení považováni za zdravotně postižené. Tato proměna nastala v nahlížení na žáky se specifickými poruchami učení s prointegrační politikou ve vzdělávání hlavního vzdělávacího proudu (Titzl, B. 2016).

Od devadesátých let minulého století se tak postupně objevovaly četné tendence k individuální integraci žáků se specifickými poruchami učení mezi intaktní spolužáky (Matějček, Z. 1995).

Obsah jejich vzdělávání se, jak uvádí Bartoňová (2005), zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. A v současném legislativním nastavení jim školská poradenská zařízení dle jejich obtíží nastavují podpůrná opatření, zpravidla druhého a třetího stupně podpory, může jim být poskytována speciálně-pedagogická péče, kterou zpravidla tito žáci v různé větší či menší míře potřebují.

„Podpůrná opatření jsou tak nástrojem podpory inkluze ve školství“ (Potměšil, 2017, s. 8).

„Na osobní úrovni může být podpůrným patřením i individuální vzdělávací plán žáka“ (Bartoňová, M., Vitková, M. 2017, s. 45).

Ten je nástrojem k odpovědi na jeho specifické vzdělávací potřeby, je závazným dokumentem, který zpracovává škola, vychází ze školního vzdělávacího programu a doporučení školského poradenského zařízení na základě žádosti rodičů. Jedná se o součást dokumentace žáka (Potměšil, M. 2017).

Blíže jsou jeho náležitosti specifikovány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění (www.msmt.cz).

„Dalším důležitým aspektem poskytování podpůrných opatření je také jejich včasnost“ (Bartoňová, M., Vitková, M. 2017, s. 121).

Jak uvádí Jiří Havel (2014), inkluzivní škola hlavního vzdělávacího proudu počítá s tím, že odlišnost bude přijímána a obohatí všechny přítomné do budoucnosti. Tomu by měla odpovídat nabízená podpora i služby.

„Inkluzivní škola, v níž se učí žáci se specifickými vzdělávacími potřebami společně s intaktními spolužáky, by měla nabízet vyučování zaměřené tak,
aby vyhovovalo různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojovým možnostem žáků. Přístup k žákovi vychází ze změny nazývání na samotného žáka“ (Lechta, V. 2016, s. 208).

Škola má být více otevřena individualitě žáka. Do popředí se dostávají pojmy diferenciace a individualizace výuky, formativní hodnocení a sebehodnocení žáků, zaměřenost na rozvoj jejich kladrného sebeobjednání (Čapek, R. 2015).

„Pozitivním rysem inkluze je skutečnost, že učitel hledající odpovídající metody pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve většině případů zjistí, že tyto metody jsou prospěšné všem žákům, což může být pro třídu přínosem“ (Zelinková, O. in Bartoňová, M. 2007, s. 56).

2.4 Psychologické charakteristiky školního věku

Nástup do školy je klíčovým a důležitým mezníkem jak pro rodiče, tak i pro dítě samotné. Je nezbytnou etapou, příležitostí i zásadním formujícím obdobím plným životních zkoušek, velkou změnou někdy i faktickou zátěží (Vágnerová, M. 2005).

Školní věk zahrnuje období od šesti let do zhruba ukončené základní školní docházky. V této životní etapě dochází k velkým změnám ve vývoji kognitivním, řečovém, sociálním i osobnostním. Etapu školního věku vzhledem k vývojovým mezníkům můžeme ještě dělit na etapu mladšího školního věku, též období středního dětství do asi 10 až 12 let a etapu adolescence, období dospívání, či také pozdního dětství, která je považována za překlenovací předěl mezi dětstvím a dospělostí. Ta zahrnuje zhruba jednu dekádu života od 10 do 20 let a dochází v ní ke komplexní proměně osobnosti jedince (Giddens, A. 1997, Thorová, K. 2014).


Jako ve všech vývojových etapách i během školního věku dochází k vývojovým úkolům, které je třeba zvládnout. Podle Eriksonovy vývojové periodizace se jedná u mladšího školáka o období, jehož vývojovým úkolem je rozvoj kladrného sebeobjednání v souvislosti s porovnáváním vlastních výkonů s vrstevníky. Jedná se o období snaživé
píle, kdy si dítě osvojuje vztah k úkolům i kolektivní a individuální činnosti. Při mnohých prožitcích selhání dochází naopak k rozvoji pocitů méněcennosti. V období adolescence je pak zásadním vývojovým úkolem nalezení identity, tedy sebe sama a své role ve světě (Erikson, E. 2015).

Mezi rozvojové úkoly, o kterých mluví Zdeněk Helus (2009), patří v období dospívání přijetí vlastní pohlavní identity, svého těla a také vytyčování perspektiv budoucnosti, přijetí postavení ve vrstevnických kontaktech a některé další. Dochází k předělu od mladšího školního věku, etapy klidu, do období dramatických změn.

Tyto změny, více či méně nápadné, se projevují v rovině fyzické, psychické, kognitivní i sociální. Probíhají do jisté míry nezávisle a zároveň na různých proměnných. Mění se vzhled, myšlení, chování, vztahy k okolí i sobě samému. Ztráta starých jistot vede k potřebě nové stabilizace (Janíková, M. 2009).

Tato diskrepance je nazývána pubertou, jejíž nástup stejně jako délka trvání je zcela individuální (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, s. 143).

Z hlediska způsobu myšlení se do popředí dostává schopnost abstraktně uvažovat, vytvářet formální úsudky, rozvíjet učební strategie, pohlížet k nereálnému, k budoucnosti. Tento kognitivní převrat se nazývá obdobím formálních logických operací, což je přechod od konkrétních logických operací vázaných k mladšímu školnímu věku (Piaget, J., Inhelder, B., 2014).

Emoční stabilita je v období dospívání také velmi křehká, emoční reaktivita proměnlivá a často krátkodobá. Typickým znakem období pubescence je přecitlivělost a kritický postoj k okolí. Vnitřní sebekritika je také výrazná, avšak neprojevuje se navenek z důvodu zachování sebeúcty (Vágnerová, M. 2005).

Vývoj sebeapojetí ovlivňuje jak tělesná proměna spojená s růstovým spurtem a pohlavním dozraváním, kdy stoupá výrazně význam vzhledu, tak i budoucí směřování ve vzdělávacího systému po ukončení základního vzdělávání (Janíková, M. 2009).

Jak uvádí Canfield (1994), sebeapojetí má významný vliv na schopnost učení a prospěch, stejně jako sebeúcta na vynaložené úsilí jedince.


Mezi vrstevníky má obecně školák často jiné postavení než v rodině. Může však sdílet a srovnávat prožité zkušenosti z rodinného prostředí, může být skupinou akceptován. Skupinová přátelství se postupně diferencuji na individuální blízké vztahy, které sytí i jeho potřebu bezpečí a jistoty a konečně i citovou akceptaci, což vede k dosažení přijatelné pozice ve světě. Vrstevníci tak hrájí důležitou úlohu v jeho psychickém i sociálním vývoji (Langmeier, J., Krejčová, D. 2006; Krejčová, L. 2011).

Jedlička (2015, s. 40–41) mluví o období dospívání jako o tzv. „subkultuře mládeže, druhém období vzdoru, které vrstevníky spojuje.“

Pro věkovou kategorii dospívajících je typické provokativní chování a testování reakcí okolí, což souvisí se získáváním sociálních zkušeností, zdokonalováním sociálních dovedností, touhou po samostatnosti a nezávislosti. Obvykle se tak děje vůči nejbližším v bezpečném prostředí domova, nebo vůči vrstevníkům, ve škole. Dochází tak k proměně vztahů s blízkými dospělými, následně i formálním i autoritami (Thorová, K. 2014).

Rychlá radikalizace postojů bývá v tomto období nápadná, stejně jako proměny jiných afektivních komponent. Mladší školák je spíše pozitivně laděný, zatímco ten starší má častěji emotivitu s negativním nábojem (Šolcová, I. 2018).

„Nesmírně důležitý je v celé etapě školního věku rozvoj sociálních dovedností. Schopnost budovat vyvážené vztahy poskytující všem členům příměřenou míru samostatnosti jsou pak jedním z významných úkolů dospívání“ (Krejčová, L. 2011, s. 35).

**Shrnutí**

Inkluzivní vzdělávání je aktuálně zakotveno v české školské politice s cílem začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do školy hlavního vzdělávacího proudu. V rámci vytváření vzdělávací podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které řádíme i žáky se specifickými poruchami učení, hrají důležitou roli služby pedagogicko-psychologického poradenství na školách i ve školských poradenských zařízeních. K vytvoření vhodných podmínek pro zdárné vzdělávání všech žáků v heterogenní třídě mají dopomoci podpůrná opatření, neméně důležité je však také přihlížení k psychologickým charakteristikám daného věkového období.
3 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

„Člověk, jako sociální bytost je vysoce závislý na interpersonálních vztazích, vztahová podstata člověka existuje ve vztahu a ze vztahu“ (Šiffelová, D. 2010, s. 140).

Základním předpokladem a charakteristikou vztahů je interakce dvou lidí, která zanechá nějakou vnitřní informaci z hlediska dojmu, porozumění, ochoty k dalšímu setkání v jedincí, ať již s kladným nebo záporným nábojem. Vztahem se rozumí vazba mezi dvěma lidmi, interakcí pak časově ohraničené tohoto kontaktu (Slaměník, I. 2011).

„Naše mezilidské vztahy se odehrávají v určitých procesech interakce a komunikace“ (Helus, Z. 2009, s. 155).

3.1 Rané aspekty socializace a sociability jedince

Socializace je proces, jehož výsledkem jsou specificky lidské způsoby psychické reaktivity s vlivem na kognitivní, percepční, konatívni i emocionální složky osobnosti jedince, osvojením vlastností, které mu umožní zdárné fungování ve společnosti (Výrost, J., Slaměník I. & kol. 2018).

Sociabilita je pak schopnost jedince žít ve společnosti, sklon nebo potřeba navazovat mezilidské kontakty (Klimeš, L. 2010).

V rodině probíhá raný osobnostně-sociální vývoj dítěte. Ten souvisí se socializací a ovlivňuje i sociabilitu jedince. Rodina je řazena mezi primární socializační činitele. Skrze ni si dítě osvojuje hodnoty, normy a kulturní dovednosti společnosti, ve které vyrůstá. Osvojuje si sociální role, morální zásady i základy budoucího jednání mimo rodičů, očekávané formy chování (Cakirpaloglu, P. 2012; Jedlička, R. 2015).

Kvalitní vztahy s nejbližší rodinou mají protektivní ochrannou funkci a podporují vnitřní odolnost jedince (Kebza, V., Šolcová, I. 2015).

Pro zdravý vývoj dětské osobnosti je třeba naplňování jeho základních potřeb. Mezi ty patří, jak uvádí Jiří Langmeier a Zdeněk Matejček (2011, s. 277–284), potřeba přiměřené stimulace, která je ve vzájemné synergii s vrozenou potřebou organismu po aktivním kontaktu s prostředím. Skrze ni směřuje jedinec k uspokojení potřeby smysluplné vnější struktury, potřeby srozumitelného světa. Zásadní z hlediska začlenění do společnosti je naplňená potřeba ochrany a bezpečí. Vřelý citový vztah s pečující osobou, zpravidla matkou, podněcují dítě k dalšímu učení a utváření sociálních
zkušeností. Dítě od výlučné závislosti na pečující osobě směřuje k rostoucí nezávislosti,
k aktivitě v sociální sféře, pochopení svého postavení mezi lidmi a ve světě.


Dítě dosahuje své potřeby realizace vlastní identity právě skrze aktivní kontakt se světem (Vágnerová, M. 2005; Langmeier, J. 2011).


Jak víme, „dítě žije v sociálním kontextu“ (Mareš, J. 2012, s. 54).

Albert Bandura ve své teorii sociálně-kognitivního učení zdůrazňuje sociální charakter lidského učení a psychického vývoje. Dle jeho tzv. učení modelováním, kdy se jedná o observační učení, se dítě učí nápadobou a pozorováním druhých lidí, nejčastěji blízkých osob v rodině. Systém osobních norem, které slouží k rozlišování žádoucího a nežádoucího chování, se vytváří právě skrze identifikaci s jinými, pro něj významnými lidmi. I mezi těmi musí dítě diferencovat (Thorová, K. 2014).

Sociokulturní teorie Lva I. Vygotského mluví o zvnitřňování repertoáru chování, který dítě získává prostřednictvím sociální interakce mezi dítětem a dospělým nebo pozorováním interakce, příkladně rodičů. Velký význam pro rozvoj dítěte zde má dialog mezi rodičem a dítětem. Vnímané interspsychické akty se stávají postupně součástí intrapsychických, a tak se promítají do projevů chování dítěte (Smékal, V. 2002; Vygotskij, L. I. 2004).
Dítě od narození vrůstá do vztahů s lidmi, jeho potřeba společnosti skrze uspokojování základních potřeb je téměř „hmamatelná“. Pocit sounáležitosti budovaný od narození ovlivňuje vztahování k lidskému společenství (Adler, A. 2018).


Působením vztahů s lidmi jsou utvářeny i emoce. Ty komplementárně také působí na utváření vztahů jedince s okolím, jsou těsnou součástí vztahových procesů. (Matějček, Z. 2007)

„Základem vytváření plnohodnotných vztahů, které jsou na jedné straně charakterizované možností otevřeného a přirozeného vyjadřování potřeb a přání jedince a na straně druhé schopnosti přijímat a oceňovat druhé lidi, je však především adekvátní sebepřijetí a sebeuvědomění“ (Šiffelová, D. 2010, s. 143–144).

3.2 Školní třída a třídní kolektiv

Dítě ve svém vývoji čím dál více proniká do lidského společenství, součásti tohoto procesu je i vstup do školy. Škola rozvíjí jak procesy učení, tak je i významným nástrojem sociální integrace. Podporuje respektování pravidel, vede ke konformitě, toleranci a sociálnímu akceptování lidské rozdílnosti. V rámci socializačního procesu na ni společnost klade mnohé požadavky. Žáci si zde vytvářejí spoustu návyků, zažívají i genderový aspekt socializace, odnášejí si do dalšího života poznatky podstatné pro další vzájemné mezilidské soužití (Gillnerová, I. 2011).

Důležitost školy je mimo jiné z hlediska socializace i v tom, že žáka ovlivňuje dlouhodobě, cílevedomě a systematicky, reguluje a snaží se protektivně podporovat zdravý vývoj dítěte. Je uzavřeným systémem pro interakce, socializačním polem pro životní modelové situace. Dítě ve škole testuje dosavadní zkušenosti sociální reality, zvnitřněné normy žádoucích projevů sociálního chování, trénuje vztahy, uzpůsobuje své projevy chování, přizpůsobuje se požadavkům učitelů i spolužáků (Janošová, P. 2008; Helus, Z. 2009; Matějček, Z. 1998).
Školní třída je relativně trvalou malou formální a uměle vytvořenou sociální skupinou, ve které probíhají dlouhodobé interakce tvář v tvář (Kořa, J., Havlík, R. 2002).

„Třída má také své potřeby, které vycházejí z pyramidy potřeb dle Maslowa. Jedná se o potřeby bezpečí, soudržností, potřebu projevovat se, komunikovat a pocítit uznání pedagoga“ (Auger, M-T. 2005, s. 32–33).

Pedagog a jeho hodnocení třídy ovlivňuje sebepojetí jednotlivců i třídy jako celku přinejmenším v krátkodobém horizontu (Janošová, P. 2016).


„Třídní statut je definován jako míra, do jaké je žák přijímán sociální skupinou stejně starých spolužáků“ (Wong, B. 2012, s. 102).

Ke zkoumání tohoto jevu se využívá sociometrickým testů volby, kdy se žáci hodnotí navzájem (Pelikán, J. 1998).

Sociometrie je vhodnou metodou, které napomáhá dozvědět se mnoho důležitých poznatků o třídě. (Čápek, R. 2010)

Dle Čábalové (2011), tato metoda může velmi dobře popsat a vystihnout vztahy ve třídě z hlediska pozitivních a negativních preferencí mezi žáky.

Sociometrické postavení ukazuje celkovou míru vzájemného přijetí mezi členy skupiny. Lépe přijímání jsou vrstevníky dětí, které vykazují schopnost prosociálního chování, jsou kooperativní, empatické. Menší naději na přijetí mají naopak ty děti, které mají rušivé projevy chování nebo jejich projevy sociálního chování nezapažají
do požadavků členů skupiny. Popularita žáka však nutně nemusí znamenat, že ve třídě není jaký kvalitní individuální mezilidský vztah (Basra, K. H. 2016).

Obecně je však, výhodou přišli se nedlouho a nevyčínává. V neutrální pozici je dítě přehlížené, dítě s nižší mírou sociálních dovedností a sociální inteligence je hodnoceno naproti tomu negativně, je odmitané, nechápou důvody své neúspěšností, ve škole se necítí dobře a jeho sociální vývoj je ohrožen. Často volí neproduktivní role šašků a sluhů. “ (Vágnerová, M. 2005, s. 184).

Je patrné, že mezi rolí a statutem je značná korespondence a transparentnost. Sociální prestiž je provázána s respektem, sociální obliba s akceptací jedince členy skupiny (Helus, Z. 2009).

„Status lze měnit v rámci tréninku sociálních dovedností, neboť se může podařit dostat jedince do situací, které umožní ukázat jeho kvality, což může dopomoci ke korekcí jeho postavení ve skupině“ (Gillernová, I. 2012, s. 25).

Jedná se o jeden z principů prevence. Tu lze vždy realizovat v rámci třídy i z hlediska jednotlivce. Pravidelné třídní hodiny i další preventivní aktivity při práci se třídou jsou realizovány ve snaze podporovat dobré třídní vztahy, které jsou podstatou dobrého fungování třídy a eliminace zátěžovým situacím ve škole (Kolář, M. 2001; Martínek, Z. 2009).

„Třídní hodiny jsou příležitosti, kde se dá hovořit o životě ve třídě, vzájemných vztazích“ (Krejčová, L. 2011, s. 180).

### 3.3 Vrstevnické vztahy žáků se specifickými poruchami učení

Škála mezilidských vztahů je široká, od povrchních až po těsné. Těsnost souvisí se vzájemnou závislostí, péčí, důvěrou a pocitů jistoty a bezpečí. Vzájemně interakce pak vedou k pocitům psychické pohody nebo nepohody (Slaměník, I. 2011).

Typem těsného vztahu je i přátelství (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006).

„Existence blízkého přítele přispívá k osobní vyrovnanosti, posiluje sebevědomí a sebejistotu“ (Vágnerová, M. 2005, s. 380).

Navazovat a udržovat dlouhodobé těsné vztahy je základní lidskou potřebou spojenou s pozitivními emocemi i prožíváním (Matějček, Z. 2007).

Škola jako celek představuje sociální organismus“ (Koťa, J., Havlík, R. 2011, s. 119).
Může svým mnohahodinovým působením přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji jedince (Šolcová, I. 2009).

Podporovat rozvoj jeho sociálních dovedností (Krejčová, I. 2011).

Vrstevnické vztahy jsou vztahy rozvíjející se v dané stejné věkově skupině. Typickým příkladem jsou vztahy mezi žáky školní třídy. Zde se mohou rozvíjet sociální stránky osobnosti dítěte, prohlubovat a strukturovat jeho sociální zkušenosti skrze možnost spolupráce, empatii a společné zážitky. Tyto vztahy rozvíjí všechny tři složky procesu socializace. Podporují osvojování sociálních rolí a rozvíjí sociální reaktivitu a sociální kontrolu, což zahrnuje seberegulaci, hodnotovou orientaci i morální vědomí a jednání (Říčan, P. 1997; Vágnerová, M. 2005).

Skrze referenční vrstevnickou skupinu může jedinec zažít uspokojení základních potřeb jako je potřeba začlenění, souhlasitostí a pozitivního hodnocení od druhých lidí, což významně podporuje jeho zdravý osobnostní vývoj (Cakirpaloglu, P. 2012).

Z různých rolí, které dítě přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků si vytváří a doplňuje své sebepojetí a sebehodnocení. Začlenění do vrstevnického kolektivu se jeví být potřebou zásadní z hlediska kladného vztahu k životu, učení i práci (Canfield, J., Wells H-C. 1995).

Potřeba přijetí skupinou, pro kterou nejsou primární výkony, ale jedinec je pro ni hodnotou sám o sobě, je klíčová (Helus, Z. 1973; Matějček, Z. 1986).

„Skupina vrstevníků poskytuje i příležitost k získání zkušeností v interakci a komunikaci s rovnocennými osobami“ (Sobotková a kol., 2014, s. 108).

Naopak, pokud se děti nedokáží do vrstevnické kultury zařadit, stávají se rizikovými z hlediska nedostatku sociálních interakcí a může působit na sociální izolaci, ovlivnit školní úspěšnost (Vágnerová, M. 2005; Vojtová, V. 2008).


„Negativním aspektem vrstevnické sociální sítě může být odmítání jedince kolektivem“ (Sobotková a kol., 2014, s. 108).

Tito odmítnutí a přehlížení jedinci pak mají omezenou příležitost zlepšit své sociální dovednosti i sebehodnocení (Vágnerová, M. 2005).
Obecně se postavením ve skupině vrstevníků zabývala studie Sociometric Status and Peer Group Behaviour z roku 2016. Ta poukazuje na to, že přijetí nebo nepřijetí žáka skupinou je do značné míry ovlivněno tím, jak skupina vnímá sociální chování daného jednotlivce v souvislosti se sociálním kontextem, ve kterém se odehrává. Některé typy chování jsou na sociálním kontextu téměř nezávislé, zatímco jiné jsou kontextově citlivé a závisí na skupinových normách (Basra, K. H. 2016).

Jak uvádí Moore (2005), různě studie potvrzují, že lidé s poruchami učení mají málo přátel.

Děti a mladiství se specifickými poruchami učení jsou méně zběhlí a obratní v sociální interakci než typicky se rozvíjející vrstevníci, což může mít vliv na jejich vzájemně odmítání v rámci kolektivu. Souvisejícími faktory deficitů sociálních dovedností jsou obtíže v pragmatice jazyka, sociálním vnímání i při zpracování sociálních informací a řešení sociálních problémů (Wong, B. 2012, s. 105).

Oblast vrstevnických vztahů žáků se specifickými poruchami učení se stala předmětem zájmu studie Judith Wiener (2004), ta hodnotila vliv vrstevnických vztahů na regulaci chování u dětí se specifickými poruchami učení. Monitorovala čtyři složky vrstevnických vztahů, které jsou nejčastěji sledovány. Patří mezi ně postavení mezi vrstevníky (peer statut), přátelství (friendship), šika (peer victimization) a osamělost (loneliness). Studie přináší informace o nestabilitě postavení dětí a adolescentů s poruchami učení v kolektivu vrstevníků, jejich nižším i zpravidla snižujícím se statutu.

Další zjištění přináší výsledky dlouhodobé americké studie Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities, jejíž autoři zjistili, že žáci se specifickými poruchami učení mají srovnatelně postavení v rámci třídní skupiny jako jejich spolužáci. V rámci individuálního posouzení ale tito žáci dosahují nižšího hodnocení než jejich spolužáci (získávají méně nominací pro pozici nejlepšího přitele i z hlediska oblíbenosti a sociální preference, což jsou výsledky indexu získaného na základě udělených kladných a záporných voleb). Autoři upozorňují na to, že i když nedochází k celkové marginalizaci žáků se specifickými poruchami učení, jsou více ohroženi tím, že mimo svoji skupinu budou hůře přijímáni zbytkem svých vrstevníků bez těchto obtíží. Tyto jevy jsou vnímány časově poměrně konzistentně a autoři uvádějí, že i když žáci se specifickými poruchami učení inklinují k tomu, aby byli součástí skupiny.
ve třídě, mívají napříč obdobím školního věku nižší sociální status než jejich spolužáci (Estell, D. B. 2008).

Analýzou postavení žáků se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základní školy v rámci třídního kolektivu se zabývala v našem prostředí rovněž jedna z diplomantek Masarykovy univerzity v Brně. Potvrzuje rizika horšího postavení žáků se specifickými poruchami učení v třídním kolektivu v souvislosti s jejich osobnostními rysy, a to především na druhém stupni běžné základní školy. Autorka také zmapovala náhled na přátelství, jehož důležitost stoupá s věkem žáků, zatímco potřeba mít dobré postavení v kolektivu je více upozaděna, což ale může souviset s jejich dosavadní zkušeností. Z výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že žáci se specifickými poruchami učení mají méně pozitivních sociálních kontaktů, nežli jejich intaktní spolužáci, a to více na vyšším stupni základní školy, kde jsou již vztahy mezi žáky diferenciovanější (Piskačová, Š. 2013).


3.4 Možnosti rozvoje sociálních dovedností a pozitivních vztahů mezi žáky

Podpora zvládání sociálních kontaktů vstupuje do popředí v souvislosti s proměnou hodnotového systému společnosti, způsobu nazírání na svět, který je vnímán v oblasti mezilidských vztahů jako více komplikovaný, méně přehledný. Škola na tuto situaci může reagovat a rozvíjet interpersonální vztahy i sociální způsobilost žáka, podporovat skrze jeho sociální dovednosti potřebu vzájemného pochopení a porozumění. Jedná se o klíčovou součást sociálních kompetencí (Vališová, A., Kasíková, H. a kol. 2007).
„Sociální dovednosti lze vymezit jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci, schopnost jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích“ (Gillernová, I. 2012, s. 32–33).

Bartoňová s Vítkovou (2018) poukazují na to, že sociální dovednosti posuzujeme vzhledem k sobě samému i vzhledem k druhým. Ve školním prostředí se projevují u žáků především deficit v sociálních dovednostech souvisejícími s nepochopením, jak specifické chování realizovat a s deficiti spojenými s oslabením přiměřené schopnosti odhadu intenzity daného projevu v kontextu situace a prostředí.

Jak uvádí Gillernová (2012, s. 118–119), „dimenze vrstevnických vztahů představuje první skupinu sociálních dovedností a zahrnuje veškeré formy chování, jež umožňují pozitivní interakce s vrstevníky, možnost budovat přátelské vztahy, osvoujit si schopnost akceptace odlišnosti a také dovednost odolat negativnímu vlivu skupiny, umět ohrožující vztahy ukončit. Další dimenzí jsou seberegulační mechanismy, dále dovednosti související se sebeuducí a školní docházkou, čtvrtou dimenzí je schopnost spolupráce a poslední dovedností je prosadit se v kontaktu s druhými osobami.“

Třídní hodiny jsou základem preventivní práce ve třídě, spadají do kompetence třídního učitele (Knotová, D. 2014).

Třídní učitel může podpořit třídu jako celek, její sebehojetí, sebeúctu a současně tak podporovat i jednotlivce. Vhodná je pravidelná reflexe pozitivních stránek života třídy, podpora vnímání příjemných společných prožitků, čímž může být podpořena i osobní zainteresovanost žáka na budování dobrých třídních vztahů (Janošová, P. 2016).

Schmidová (2015, s. 38) se zmiňuje, že „jedním z nástrojů rozvíjení pozitivních vztahů mezi dětmi je skupinová práce ve třídě s využitím sebepoznávacích technik.“


Sociálně-psychologický výcvik vychází ze sociálně psychologického paradigmatu, těží z poznatků psychologie osobnosti a vyznačuje se velkou rozmanitostí.
Prožitkové hodiny lze realizovat již na prvním stupni, nejlépe pak fungují u žáků druhého stupně základní školy a na školách středních (Krejčová, L. 2011).

Efektivita prožitkové hodin může být značná jak v prožívání, sebepoznávání, sebepřijetí, kultivaci emočních projevů, tak i hodnotového systému jedince a celkovém rozvoji jeho potenciálu. Zásadní je dodržet pravidla, která souvisí s jejich realizací. Doporučená dobá jednoho prožitkového bloku je devadesát minut, prožitkové hodiny je ale možné skládat i do uceleného programu o různém časovém rozsahu. Jeden ucelený blok se skládá z rozehřívacích aktivit, pak následuje hlavní tematická hra a ukončující je shrnující reflexe (Braun, R. 2014; Gillernová, I. 2012).

Dle Kolaříka (2011) rozehřívací hry umožňují pohybové uvolnění. Nejdůležitější etapou je tematická hra, jejíž provedení je také klíčové, zde dochází k propojení teorie a prožitku.

Prožitek je možné považovat za kvalitu našeho vztahu ke světu, která se odráží v našich emocích (Kirchner, J. 2009, s. 5).

Tematická hra je spojena s cílovým záměrem realizace, může být směřována kooperativně, komunikačně, může podporovat sebepoznání či kohezi třídy a žáci si vlastní zažitou zkušenost dobře pamatují. Důležitá je také shrnující reflexe, zde dochází k utřídění pocitů, tzv. zarámování aktivity. Podstatná je i zpětná vazba od druhých, právo se nezúčastnit aktivity (Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. 2014).

Na rozdíl od preventivních programů není cílem prožitkové hodiny primárně prevence, ta se dostavuje jako sekundární efekt. Zpravidla dochází i k podpoře skupinové koheze. Výhodou totiž je, že školní třída má téměř stálé složení, je relativně uzavřenou skupinou. Lze tedy stavět na tom, co se v ní odehrává a ovlivnit její celé klima. V této souvislosti je druhotným produktem prožitkových aktivit také mapování a diagnostika třídních vztahů (Hermochová, S. 1994; Vágnerová, M. 2005).

S proměňující se sociální realitou ubývá přirozeného prostoru pro rozvoj sociálních dovedností, prožitkové hodiny mohou v tomto smyslu sloužit jako forma kompenzace. Tím, že podporují sociální gramotnost, se stávají nepostradatelné pro edukaci (Gillernová, I., Krejčová, L. 2012).
Zároveň je třeba pamatovat na to, že efektivita edukačních aktivit ve škole přímo souvisí se sociálními fenomény školních interakcí. Rozvíjející a preventivní programy zaměřené na sociální dovednosti žáků jsou tak nenahraditelnou sestavou aktivit, jež podporují výsledky edukace, a které se zásadním způsobem podílejí na sociálním vývoji a rozvoji žáků s přesahem do jejich každodenního fungování ve vrstevnických i dalších mezilidských vztazích a celkově společenských procesech (Krejčová, L. 2011).

Pro děti a mládež se specifickými poruchami učení v zahraničí se využívá intervenci ve formě vzdělávacích programů zaměřených na sociální dovednosti. Zahrnuje explicitní výuku vhodného společenského chování ve skupině, zaměřené na řešení sociálních problémů každého jednotlivce a cílený nácvik sebeovládání a sociálních reakcí s cílem změny agresivních a pasivních strategií v interpersonálních vztazích. Využívá se k tomu práce s literaturou (sociálních příběhů, dramatu) a dále také kognitivně-behaviorální přístup. Tyto strategie podporují následnou implementaci nových vzorců chování do vztahů ve třídě, podporují lepší inkluzi (Wong, B. 2014).

** Shrnutí **

Již od narození člověk vrůstá do lidské společnosti. Mezilidské vztahy, zvláště ty blízké, patří mezi jednu z důležitých životních potřeb jedince. Tyto vztahy mají ve vzájemné komplementaritě působit na zdraví vývoj sebepojištění a sebevědomí jedince. Ve školním prostředí je pro žáky důležité přijetí kolektivem vrstevníků. Žáci se specifickými poruchami učení mají často méně rozvinuté sociální dovednosti, jsou méně oblíbeni v rámci třídní skupiny. Existují však přístupy a strategie, které mohou pozitivně působit na rozvoj vztahů mezi žáky třídy, na rozvoj sociálních dovedností.
4 STRATEGIE PODPORY VZTAHŮ VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Žáci se specifickými poruchami učení vzhledem ke svým sociálním dovednostem často navazují méně pozitivních vztahů se svými spolužáky než žáci intaktní. Obecně mají často problematičtější postavení v kolektivu třídy. Usuzujeme tak na základě studia odborné literatury a na základě zkušeností z praxe.

Vnímané postavení žáka v kolektivu spolužáků může mít záporný vliv na jeho formující se sebepojetí a následně tak ovlivňovat zpětně jeho tendence k navazování vztahů s vrstevníky. Stejně tak negativní vliv mohou mít na vrstevnické vztahy i vlastní sebepojetí a sebehodnotu žáka se specifickou poruchou učení prožité výuky a výukovými výkony souvisejícími s přítomnosti dané specifické poruchy učení.

4.1 Cíle a metodologie výzkumu

Výzkumné šetření diplomové práce se zabývá tím, zda a s jakým efektem mohou prožitkové aktivity realizované s kolektivem žáků třídy základní školy podpořit tyto vztahy s výrazným zřetelem na žáky se specifickými poruchami učení. Současně je nahlíženo na celkovou problematiku vrstevnických vztahů třídy u žáků staršího školního věku, snahou je vnímat případné diference mezi žáky intaktními a žáky se specifickými poruchami učení.

Předpokladem tohoto výzkumného šetření je, že žáci se specifickými poruchami učení mají postavení v kolektivu třídy problematičtější, než intaktní spolužáci a také to, že pochopení obtíží žáků se specifickými poruchami učení ze strany jejich spolužáků spolu s rozvojem sociálních dovedností a sebehodnocení v rámci práce se třídou jim může pomoci jak v kolektivu třídy, tak i v rámci vlastního sebevímání.

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat efekt realizace prožitkových aktivit na vzájemné vztahy žáků ve třídě základní školy a na žáky samotné.

Hlavní výzkumná otázka

Jaký vliv mají cílené prožitkové aktivity na podporu vzájemných vztahů mezi žáky heterogenní třídy?
Dílčí cíle diplomové práce jsou zaměřeny na znalosti žáků třídy v oblasti specifických poruch učení, analýzu sebehodnocení žáků a hodnocení třídních vztahů žáky, na efekt realizovaných aktivit ve sledované oblasti.

Dílčí výzkumné otázky

- **VO 1:** Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě?
- **VO 2:** Jak vnímají žáci ve třídě své spolužáky se specifickými poruchami učení?
- **VO 3:** Jak sami sebe hodnotí žáci ve třídě?
- **VO 4:** Jaké je povědomí intaktních žáků třídy o specifických poruchách?
- **VO 5:** Jaké je povědomí žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách?
- **VO 6:** Jak se projeví realizace prožitkových aktivit ve všech sledovaných oblastech?

V rámci tohoto výzkumného šetření vztahů mezi žáky běžné základní školy je stěžejním výzkumným přístupem metodologie kvalitativního výzkumu s designem akčního výzkumu, která umožní popsat a postihnout výzkumný problém v jeho procesní dynamice, detailně a zároveň s možností vnímat jej celistvě (Čápek, R. 2010).

**Kvalitativní přístup** je výzkumnou cestou, umožňující hledat a získat komplexní informace o zkoumaném jevu nebo problému v jeho přirozeném prostředí. Je založený na specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu. Záměrem je především kombinaci různých metod a postupů pochopit, postihnout a následně vysvětlit fenomény chápání, prožívání a tvorby sociální reality v populaci, analýzou vybraného vzorku (Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. 2007).

**Akční výzkum,** jak uvádí Hendl (2005, s. 39), „je formou aplikovaného výzkumu, který propojuje teorii s praxí a hledá odpovědi na otázky s bezprostředním významem pro praxi, řešení praktických problémů.“ Jak dále tento autor uvádí, klasické tradiční výzkumy nepřinášejí tak rychle do praxe potřebné změny, což naopak můžeme podpořit tím, že výzkumník je zároveň aktérem s aktivní participací ve výzkumném působení. Hendl ozřejmuje, že tento typ výzkumu „není hodnotově neutrální“, v pozadí je touha po změně stavu s cílem prohloubení znalostí a transformaci zkoumaných jevů sociálního kontextu.

Nejčastěji je akční výzkum spojován s predikcí zlepšování praxe. Nejde o tvorbu obecně platných závěrů, klíčové jsou podmínky terénu, ve kterém probíhá. Jedná se o práci výzkumníka s cílem pozitivního ovlivnění určitého dynamického stavu
zvolené problematické situace. Akční výzkum je průběžně zhodnocující. Nejprve máme informaci, následně jednáme, a průběžně reflektujeme, což opět reaktivně působí na jednání a přístupy v řešení výzkumného problému. (Janík, T., Janíková, M. in Švec, Š. 2009)

Podstatné jsou tři klíčové zásady tohoto výzkumu. Jedná se o komplementárně provázaný proces učení a změny, téma související s aktuálními společenskými otázkami a rovnocenné postavení všech zúčastněných osob včetně výzkumníka, stejná možnost spolupůsobení na vyhodnocení i interpretaci výsledků (Hendl, J. 2005).

Akční výzkum v rámci této diplomové práce je zaměřen na realizaci prožitkových aktivit ve vybraných třídách základní školy s cílem zjistit, jak se tento zásah projeví na vztahy mezi žáky ve třídě, i na žáky samotné, se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení.

Tato kvalitativní metodologie využívá specifickou metodou sbírání dat ověřující efekt realizovaných aktivit na žáky třídy. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce.

Čápek (2010) uvádí, že i když je dotazník typickým představitelem kvantitativního výzkumu, lze jej při vhodné aplikaci a v případě zjišťování vztahů mezi žáky využít, a to plně i v rámci výzkumu akčního. Klíčový je způsob jeho realizace, interpretace a následná akce pedagoga.

Dotazník

Dotazník se v rámci tohoto výzkumu skládá z několika tematických částí. První částí je sociometrický test volby, dále následuje část zaměřená na hodnocení třídního kolektivu jako celku a další část, v níž žák hodnotí sám sebe a svou situaci v rámci kolektivu třídy. Poslední část dotazníku se zabývá zjišťováním informovanosti žáků v oblasti znalostí o specifických poruchách učení.

Dotazník je nástrojem hromadné a relativně rychlé formy administrace a slouží k poměrně rychlému sběru dat od dotazovaných osob v oblasti jejich znalosti, postojů, názorů. Položky dotazníku mají odražet především to, co chceme zjistit (Švec, Š. 2009).

Následně byly v dotazníku využity položky názorové, podnětová tvrzení, intervalové škály, položky s dichotomní (ano – ne) a únikovou alternativou odpovědi.
Vyhodnocení dotazníku bylo následně realizováno kvalitativně, i když jsou zaznamenány i sumarizační údaje. Sledovány byly dílčí oblasti s tendencí porovnat změny.

**Struktura dotazníku a jeho tvorba**

Jak bylo již uvedeno, dotazník je rozdělen na několik tematických částí. Z důvodu jednoduché administrace je dotazník koncipován jako zatrhávací, časově nezatěžuje respondenta vypisováním vlastních odpovědí. Dotazník není jako celek standardizovaný, jedná se o autorský dotazník. Inspirovaný je však v některých oddílech standardizovanými dotazníky, jmenovitě dotazníkem Piers-Harris 2 (Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů) a dotazníkem CASSS-CZ (Dotazník sociální opory pro děti a dospívající), dále sociometrickým dotazníkem B-3 a nestandardizovaným sociometrickým dotazníkem diplomantky Šárky Piskačové. Položky dotazníku byly vybrány v závislosti na zkoumaných jevech. Hodnotící škály byly upraveny a sjednoceny z důvodu následného vyhodnocování. Oddíl dotazníku zaměřený na oblast znalosti o specifických poruchách učení je ryze autorský, nestandardizovaný. Dále jsou blíže rozepsány informace k jednotlivým částem dotazníku.

V první části dotazníku jsou zjišťovány vztahy každého jednotlivce ve třídě ke všem svým spolužákům. Pro jasné a názorné pochopení je využito emotikonů (smajlíků) s výběrem ze čtyř variant. Inspirací pro tvorbu této části dotazníku byl dotazník diplomantky Šárky Piskačové.

V úvodu dotazníku je u každého emotikonu také jeho popis ve vztahu k hodnocení vztahů se spolužáky.

| 🤗 Hodně si s ním (ní) rozumíš, snažíš se být co nejvíce s ním (ní). | 😊 Rozumiš si s ním, v jeho (její) společnosti jsi rád (a). |
| 🙁 Být s ním (ní) Ti nevadí, ale raději jsi s jinými. | 😞 Jeho (její) společnosti se spíše vyhýbáš. |

Tab. 1: Využité emotikony v dotazníku

Jedná se o sociometrický test. Ten zjišťuje pozitivní i negativní volby mezi členy skupiny. Na výsledky má následně reagovat nějaké opatření s tendencí zlepšit stávající situaci v kolektivu, pokud je neuspokojivá (Chráška, M. 2007).
Jednou z možností vyhodnocení sociometrického testu je sociometrická matice. Lze zde vnímat to, který žák obdržel nejvíce sympatií, kdo má největší oblibu mezi členy skupiny (Pelikán, J. 1998).

Jak uvádí Švec (2009), předností je, že žádný žák není vynechán.

Při vytváření dalších dvou tematických částí dotazníku byly jednotlivé položky s danými větami a výroky diferencovány z hlediska toho, na co jsou cíleny, co zjišťují, záměrně byly střídavě zaměřeny na různé zkoumané aspekty, aby zde nedocházelo ke zkreslení. Z tabulky níže lze zaznamenat, že bylo zkoumáno pět oblastí – vztahy, komunikace, spolupráce skupiny, sebehodnocení a vnímaná popularita jedince ve skupině.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zaměření položky</th>
<th>Obsah položky</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vztahy Komunikace</td>
<td>Každý žák ve třídě může říct spolužákům svůj názor.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vztahy Komunikace Spolupráce</td>
<td>Dokážeme se vzájemně dohodnout na společném cíli.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vztahy Komunikace</td>
<td>Všichni se mezi sebou bavíme.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vztahy</td>
<td>Dokážeme být k sobě navzájem tolerantní.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 2: Zaměření oblastí druhé a třetí části dotazníku

Tematická část dotazníku zabývající se vztahy mezi žáky, hodnotí hledisko vzájemně spolupráce a komunikace. Zde byl nastaven výběr ze čtyř výroků na škále rozhodně a spíše ano, spíše ne a rozhodně ne.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zaměření položky</th>
<th>Obsah položky</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vztahy Komunikace</td>
<td>Každý žák ve třídě může říct spolužákům svůj názor.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vztahy Komunikace Spolupráce</td>
<td>Dokážeme se vzájemně dohodnout na společném cíli.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vztahy Komunikace</td>
<td>Všichni se mezi sebou bavíme.</td>
</tr>
<tr>
<td>Vztahy</td>
<td>Dokážeme být k sobě navzájem tolerantní.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 3: Věty zaměřené na hodnocení kolektivu třídy

Následuje tematická část dotazníku posuzující situaci ve třídě z hlediska hodnocení vlastního postavení žáka v kolektivu. Sedmnáct výrokových položek je zaměřeno na žákovo vlastní posuzování sebe sama z hlediska vnímané popularity...
a svého pozitivního nebo negativního sebehodnocení ve vztahu k projevům spolužáků k jeho osobě.

Inspirace k tvorbě této části dotazníku byla čerpána z dotazníkových metod Piers-Harris 2 a dotazníku CASSS-CZ (Dotazník sociální opory pro děti a dospívající).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zaměření položky</th>
<th>Obsah položky</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Subjektivní pozitivní sebehodnocení</strong></td>
<td>Cítím se ve své třídě dobře.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Myslím, že jsem oblíbený spolužák.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se spolužáké dobře vycházím.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Citím, že o mne mají spolužáci zájem.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Citím, že do kolektivu své třídy patřím.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mým spolužákům se líbí mé návrhy a nápady.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se svými spolužáky si dokážu dobře popovidat.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Subjektivní negativní sebehodnocení</strong></td>
<td>Ve třídě si připadám osaměle.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Citím se vyčleněný z kolektivu.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vnimaná popularita</strong></td>
<td>Ve třídě nikoho nezajímá, co řikám a navrhuji.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ve třídě jsou spolužáci, kteří při mně stojí.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Spolužáci mne vyslechnou, když chci něco říct.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Spolužáci mi poradí, když si nevím rady.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vnimaná negativní popularita</strong></td>
<td>Spolužáci mě přizvou do společných aktivit.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Spolužáci si ze mne často dělají srandu, uráží mne.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Obtížně si hledám ve třídě kamarády.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Jsem mezi posledními, koho vyberou do hry, aktivity.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 4: Věty zaměřené na sebehodnocení v rámci kolektivu třídy

Tuto část zakončovala samostatná otázka, jak žák sám sebe hodnotí v rámci kolektivu třídy z hlediska jeho zapojení do kolektivu, kde byla možnost jedné volby z pěti nabídnutých. Zde bylo využito jako inspirace sociometrického dotazníku B-3.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sám sebe hodnotím</th>
<th>Jsem vždy v centru dění ve třídě.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Občas se účastním a o třídních aktivitách a akcích mě informují.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Párkrát jsem se třídních akcí účastnil, ale nebývám informován.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>O dění ve třídě nejevím zájem.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 5: Sebehodnocení žáka z hlediska zapojení v kolektivu třídy
Poslední oddíl dotazníku je věnován zjišťování informací o specifických poruchách učení. Otázky zjišťují, zda žák někdy slyšel pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie, zda ví, co znamenají. Zde odpovídá pouze dichotomně, ano – ne.

<table>
<thead>
<tr>
<th>1</th>
<th>Slyšel jsi někdy některý z těchto pojmů?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 6: Otázky zaměřené na zjišťování znalostí žáků o specifických poruchách učení

Následně dochází k ověření otázkami, které se ptají na jednotlivé typy obtíží a je k nim potřeba přiřadit vybraný typ specifické poruchy učení. Volba je možná vždy z vybraných variant, které jsou u všech otázek stejné.

<table>
<thead>
<tr>
<th>3</th>
<th>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi ve čtení.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>4</th>
<th>Vyber pojmy, které souvisejí s obtížemi v písemném projevu.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>5</th>
<th>Vyber, který pojem souvisí s obtížemi v počítání.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 7: Otázky zaměřené na zjišťování znalostí žáků o specifických poruchách učení

Poslední otázka cílí na informace, zda jsou si žáci vědomi toho, že ve třídě někdo takové obtíže má. Žák vybírá jednu ze tří odpovědí.

<table>
<thead>
<tr>
<th>6</th>
<th>Myslíš, že ve třídě máte spolužáka s těmito obtížemi?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Ano</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 8: Otázka zaměřená na zjišťování informovanosti žáků o specifických poruchách učení
Předvýzkum

Před realizací samotného výzkumu byl realizován předvýzkum, kdy byl vytvořený dotazník administrován ve 4. třídě na jiné základní škole, a bylo ověřováno, zda položky dotazníku měří potřebné aspekty, jež jsou cílem této diplomové práce.


4.2 Popis a průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření zaměřené na strategie podpory vztahů mezi žáky základní školy se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení má zaměření na věkovou kategorii staršího školního věku. Výzkum se tedy soustředí na žáky druhého stupně základní školy.

Vzhledem k tomu, že se jedná o akční výzkum realizovaný v přirozeném prostředí žáků, je tímto přirozeným prostředím jejich třída, kolektiv a prostředí vybrané školy.

Výběr výzkumného souboru

Osloveny byly čtyři základní školy s prosbou o navázání spolupráce. Na účast ve výzkumném šetření následně přistoupily dvě úplné základní školy. Vybrána byla na každé ze škol jedna třída druhého stupně, ve které následně výzkumné šetření v podobě akčního výzkumu probíhalo.

Vedení každé ze škol vybralo třídu, kterou vnímalo jako vhodnou pro realizaci měho výzkumného záměru a šetření, tedy třídu, kde se vyskytuje větší množství žáků se specifickými poruchami učení a zároveň i jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Šlo o třídu, kde škola vnímala, že je třeba pracovat se vztahovou sítí. Jedná se tedy zároveň o záměrný výběr.

„Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, které jsou důležité pro jeho zkoumání.“ (Švec, Š. 2009, s. 61).
Vzhledem k tomu, že se jedná o školy v menších městech, byly vybrány třídní kolektivy s nižším počtem žáků, což nebylo přímo dopředu vyhledáváno, ale bylo příznivým faktorem pro realizaci následného šetření i aktivit.

V těchto třídách, dále ve výzkumu nazývaných třídou A, třídou B, byly rozdány rodičům informované souhlasy pro jejich seznámení s náplní mého záměru působení ve třídách, a také z důvodu potřeby jejich souhlasu.
Popis výzkumného souboru

Třída A je třídou šestého ročníku základní školy, jedná se o třídu s počtem 16 žáků. Zde rodiče jedné z žákyň nepodepsali informovaný souhlas. Tato žákyně tak byla přítomna aktivitám ve třídě, ale nevyplňovala administrovaný dotazník. Třída je složená z osmi chlapců a osmi dívek. Ve třídě jsou čtyři žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Jedná se o dvě dívky, jedná má diagnostikovanou dyslexii a dysortografii a druhá dysortografii, dále o dva chlapce. První chlapec má diagnostikovanu dysortografii a druhý dyslexii a dysortografii.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ŽÁK Č.</th>
<th>POHLAVÍ</th>
<th>POPIS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení – dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení – dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dysgrafie, ADHD</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 9: Výzkumný soubor - seznam žáků třídy A

Třída B je třídou sedmého ročníku základní školy. Ve třídě je 20 žáků, dále zde působí asistent pedagoga. Složení třídy je jedenáct chlapců a devěť dívek. Ve třídě jsou čtyři žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, osm dalších žáků s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž u čtyř se jedná o speciální vzdělávací potřeby, které nejsou spojeny s diagnostikovanými specifickými

<table>
<thead>
<tr>
<th>TŘÍDA B</th>
<th>ŽÁK Č.</th>
<th>POHLAVÍ</th>
<th>POPIS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák cizinec</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení – dyskalkulie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení – dysortografie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák s nastavenou podporou asistenta pedagoga</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 10: Výzkumný soubor - seznam žáků třídy B

55
Časový harmonogram výzkumného šetření


První vstup do třídu byl realizován v době od listopadu do ledna, poslední počátkem měsíce června. Struktura dotazníku byla již výše v diplomové práci podrobně popsána.

Po první administraci následovalo vyhodnocení získaných dat z důvodu zjištění počátečního stavu situace ve třídě a u jednotlivých žáků. Od ledna do května 2019 realizovány pravidelné vstupy do tříd zhruba po třech týdnech až měsíci.

Administrace dotazníku

Žáci hodnotili v dotazníku subjektivně situaci před i po realizaci prožitkového programu, o němž se bliže zmíníme v následujícím textu. Vzhledem k povaze a účelu výzkumného šetření byl dotazník administrován přímo výzkumníkem, předešlo se tak možným nedorozuměním.

Dotazník byl vytvořen tak, aby se žáci nemuseli podepisovat, nebylo tam zaznamenáno jejich jméno, přímo se neobjevovalo jméno vyplňujícího žáka ani ve seznamu hodnocených osob v sociometrické části dotazníku a zároveň bylo jasné, který žák dotazník vyplňuje. Příprava dotazníku byla z tohoto hlediska náročnější, stejně jako jeho vstupní administrace. Ta probíhala vždy ve kmenové třídě a bylo dbáno, aby nedocházelo k vzájemnému ovlivňování mezi žáky při jeho vyplňování. Pokud to bylo možné, žák seděl v lavici sám.

Před administrací dotazníku byli žáci třídy výzkumníkem v úvodu vyučovací hodiny informováni o obsahu dotazníku, o postupu při vyplňování. Výzkumník byl v průběhu jeho celé administrace přítomen, a to především z důvodu předcházení obtížím, které by mohly nastat v případě jeho nepřítomnosti, jako neporozumění některé otázce, v případě potřeby upřesnit informace ze stran žáků a podobně. Během
administrace se někteří žáci doptávali, výzkumník tak mohl reagovat a poskytnout žákům potřebné doplňující informace. Žáci dotazník vyplňovali se zaujetím a zájemem.

Prožitkové aktivity ve třídách

Hlavní a klíčová byla realizace prožitkových aktivit zaměřených na podporu vztahů mezi žáky. Jednalo se o čtyři vstupy ve dvouhodinových bloších s předem připravéným programem aktivit. Ty však mohly být vzhledem k vývoji situace ve třídě modifikovány, předem byl však připraven jejich plán a pořadí s přibližným časovým rozvržením.

Aktivity byly vybírány ze souborů „technik a her“, které byly publikovány v odborných publikacích nebo metodikách zaměřených na oblast podpory sociálních dovedností, vztahů a sebepojetí žáků. Neboť, jak zmiňuje Canfielda Wells (1995), skrze podporu kladného sebepojetí žáků samotných lze zlepšit současně i jejich vzájemné vztahy se spolužáky.

V úvodu prvního bloku byly třídě sděleny výsledky zjištěné v dotazníkovém šetření. Nebyly zaměřeny na informace o jednotlivcích, spíše na obecné sdělení o tom, jak vztahy v jednotlivých třídách jsou vnímány většinou většího.

Vysvětlena byla pravidla skupinové činnosti, tedy: pravidlo nezúčastnit se aktivity, pravidlo důvěry a nevynášení informací ze skupiny, pravidlo naslouchání, kdy mluví vždy jen jeden člen skupiny.

První dva vstupy do třídy obsahovaly aktivity na podporu vzájemného poznání, spolupráce a komunikace mezi žáky, podporu sebepojetí. Třetí, prožitkový blok, byl zaměřen na aktivity spojené s informacemi o specifických poruchách učení. Pro účely tohoto bloku byla vytvořena prezentace v power pointu doplněná o prožitkové aktivity, kdy si žáci mohli vyzkoušet formou různých cílených úkolů a aktivit, jaké obtíže může mít přibližně člověk se specifickými poruchami učení. Tato prezentace je součástí přílohy diplomové práce.

Poslední blok byl opět směřován k prožitkovým aktivitám a uzavření, zhodnocení programu ve skupině. Po každé aktivitě následovala její reflexe ze strany žáků, ukotvení ze strany výzkumníka.

Přehled těchto realizovaných aktivit je uveden v tabulce níže. Zde je vždy zaznačeno zaměření aktivity, její název, literární zdroj, časové rozložení a setkání,
na kterém byla aktivita realizována. Blížší informace k jednotlivým aktivitám jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

<table>
<thead>
<tr>
<th>BLOK Č.</th>
<th>AKTIVITA</th>
<th>ZAMĚŘENÍ AKTIVITY</th>
<th>ČAS/MIN</th>
<th>ZDROJ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Představení spolužáka</td>
<td>Představení spolužáka</td>
<td>15</td>
<td>Valenta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lidský preclík</td>
<td>Ledolamka, pohybovka</td>
<td>10</td>
<td>Canfield</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Místa si vymění</td>
<td>Poznávání se</td>
<td>15</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Co máme společného</td>
<td>Skupinová soudržnost</td>
<td>20</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Geometrické tvary</td>
<td>Spolupráce, komunikace</td>
<td>15</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Trpaslíci</td>
<td>Soudržnost skupiny</td>
<td>20</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Průzkum třídy</td>
<td>Vzájemné poznávání</td>
<td>15</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Jednosměrná komunikace</td>
<td>Komunikace</td>
<td>20</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pohyb se špejlemi</td>
<td>Spolupráce</td>
<td>20</td>
<td>Valenta</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Prezentace o specifických poruchách učení (SPU)</td>
<td>Seznámení se SPU</td>
<td>35</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>MIAS</td>
<td>Podpora zdravého sebepojetí</td>
<td>20</td>
<td>Canfield</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Seznam pochval</td>
<td>Pozitivní zpětná vazba</td>
<td>15</td>
<td>Valenta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Slepý a němý</td>
<td>Komunikace</td>
<td>20</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Barvy na čele</td>
<td>Odlišnosti</td>
<td>30</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Létající koberec</td>
<td>Spolupráce, komunikace</td>
<td>20</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Klubičko</td>
<td>Uzavírající aktivita</td>
<td>20</td>
<td>Gillernová</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 11: Seznam aktivit v rámci jednotlivých prožitkových bloků, jejich zaměření a zdroje

V první části třetího setkání byla realizována prezentace a prožitkové aktivity seznamující žáky se specifickými poruchami učení. Ti si vyzkoušeli obtíže spojené s jednotlivými typy poruch učení, nebo jim byl objasněn jejich projev ve školním prostředí. Tato aktivita byla realizována se záměrem podpory žáků se specifickými poruchami učení a pochopení jejich obtíží ze strany spolužáků. Pro žáky bylo toto téma velmi poutavé.

Po čtvrtém bloku aktivit následoval poslední vstup do třídy s cílem sesbírat znovu data v rámci administrace stejného dotazníku, jaký byl zadán na počátku výzkumného šetření.
Ve třídě B v průběhu výzkumného šetření vážně onemocněla jedna žákyně, bohužel zároveň se jednalo o žákyni se specifickou poruchou učení. V rámci vyhodnocení druhé administrace dotazníku tak nejsou výsledky dívky z tohoto důvodu uvedeny.

V průběhu práce s oběma třídami byl přítomen třídní učitel i asistent pedagoga. Ti se zapojovali do aktivit, avšak jejich příprava, vedení a řízení i následné reflexe s žáky byla v režii výzkumníka. Tyto reflexe mimo jiné doplnily výzkum o informace k jednotlivým zvoleným aktivitám a jejich přínosu pro žáky.

Celkově lze říci, že reakce žáků byly pozitivní, každá aktivita je vedla k zamyšlení, v čem je pro ně samotné i pro třídu důležitá. Výrazný prožitek byl spojen především s aktivitou Barvy na čele. Zde zakusili žáci, kteří byli pečlivě vybráni po diskuzi s třídním učitelem, prožitek toho, jaké je to, když nikam nepatří, nemohou se stát součástí žádné stanovené skupiny, jednoduše proto, že do ní nezapadají.

Modifikace naplánovaných aktivit nebyla potřebná, ve třídách se neudaly v průběhu šetření žádné vztahově významně situace, které by vyžadovaly modifikaci předem navržených aktivit.

4.3 Analýza výsledků výzkumného šetření

Získaná data nelze zobecnit a slouží pouze pro účely této kvalitativní studie v daném školním prostředí. Analýza výsledků bude realizována v rámci každé ze zkoumaných tříd zvlášť, aby došlo ke kompaktnímu náhledu na situaci v dané třídě. Vždy bude současně hodnoceno, jaká byla situace před realizací prožitkových aktivit se třídou a po jejich realizaci.

Výsledky budou rozděleny do významových celků v souvislosti s údaji z dotazníku.
Analýza dat třídy A


I v případě této diplomové práce bylo využito vyhodnocení formou sociometrických matic, které poskytují přehledné údaje. Tyto matice lze následně interpretovat. Celé jejich zpracování je přílohou této diplomové práce.

V rámci zjišťování vztahů a preferencí vzájemného vyhledávání kontaktu mezi žáky byla zjištěna data, která jsem se snažila pro přehlednost sumarizovat do tabulek, následně k nim vždy budou připojeny komentáře.

Sociometrická analýza

V několika následujících tabulkách jsou sumarizována data získaná ze sociometrické části dotazníku. Data jsou sčítána do sociometrické matice v číselných hodnotách, aby bylo patrné kvantitativní rozložení vztahů mezi žáky z hlediska vzájemně nastavených vazeb. Celá sociometrická matice je pak součástí přílohy této diplomové práce.
Tab. 12: Zjištění ze sociometrické matice- třída A- hodnocení žáka spolužáky

<table>
<thead>
<tr>
<th>TŘÍDA A</th>
<th>PŘED REALIZACÍ</th>
<th>PO REALIZACI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ŽÁK Č.</td>
<td>POHLAVÍ</td>
<td>POPIS/ hodnocení žáka spolužáky</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Dívka</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Dívka</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Chlapec</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Dívka</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Dívka</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Dívka</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Divka</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Divka</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Chlapec</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Dívka</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>


61
preferenci získali dva intaktní chlapci a jedna intaktní dívka. Po realizovaných programových aktivitách ve třídě jsou patrná přeskupování v hodnocení vzájemných preferencí. Patrné je ubývání výrazně negativních preferenčních volb u všech žáků třídy. Tyto získává již jen žák číslo 13 a i u něj dochází k redukci z počtu sedm na čtyři negativní preferenční volby, objevují se i dvě pozitivní hodnocení. Nejvíce kladných preferencí získala intaktní dívka, intaktní chlapec a pak i dívka se specifickými poruchami učení.

Tabulka č. 13 nám ukazuje změny ve vývoji přidělených hodnotících preferencí ze strany všech žáků třídy. Dívka č. 2 z důvodu nepodepsaného informovaného souhlasu s výzkumem od rodičů dotazník nevyplňovala.

V mnohých případech jsou i zde zřejmě přesuny od vyhýbavých a neutrálních hodnocení k hodnocením vykazujícím shodu, porozumění, radost ze vzájemné společnosti. Mimo žáka č. 13 všichni žáci vyslali ve třídě alespoň jedno hodnocení směrem ke svému spolužákovi s tím, že si s ním hodně rozumí, chtěji s ním být co nejvíce před i po realizaci výzkumu.

I u žáků se specifickými poruchami učení lze vnímat posuny v hodnocení svých spolužáků, přibývá počet voleb neutrálních a voleb souvisejících s vyšší mírou porozumění se spolužáky třídy.

Lze se domnívat, že tyto výsledky mohou být ovlivněny realizací prožitkové části zaměřené na specifické poruchy učení, kde byl patrný u intaktních žáků prožitek porozumění obtížím těchto spolužáků se specifickými poruchami učení, zároveň tito žáci vnímali, že kolektiv je více chápající vůči jejich obtížím.
Tab. 13: Zjištění ze sociometrické matice- třída A- hodnocení spolužáků žákem
Analýza výsledků prvního oddílu dotazníku – vztahy, spolupráce, komunikace

**Graf. 1: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy A před realizací prožitkových aktivit**

V tomto grafu je patrné, že žáci třídy A vnímali na počátku velmi kladně možnost vyjádřit svůj názor, schopnost se vzájemně dohodnout, být k sobě tolerantní. Nejrozporuplnější informace se objevily ohledně toho, zda se spolu všichni vzájemně baví, zde se projevily některá spíše nesouhlasná a nesouhlasná stanoviska.

**Graf. 2: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy A po realizaci prožitkových aktivit**
V tomto grafu je patrné, že po realizaci výzkumu dochází k přeskupování názorů ve všech výše zmíněných náhledech na oblast komunikace, vztahů, vzájemné dohody i spolupráce. Dochází k přesunu těžiště odpovědí do spíše ano, což může souviset s kritičtějším vnímáním situace ve třídě během reflexí po prožitéch aktivitách, kdy žáci měli možnost více nahlédnout do hloubky vnímaných oblastí a uvědomit si lépe situaci ve své třídě.
Analýza výsledků zaměřených na sebehodnocení a vnímanou popularitu žáků

<table>
<thead>
<tr>
<th>Třída A před realizací aktivit</th>
<th>0</th>
<th>2</th>
<th>4</th>
<th>6</th>
<th>8</th>
<th>10</th>
<th>12</th>
<th>14</th>
<th>16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Se svými spolužáky si dokážu dobře popovídat</td>
<td>11</td>
<td>8</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci si ze mne často dělají srandu, uráží mne</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mým spolužákům se libí mé návrhy a nápady</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě si připadám osamělé</td>
<td>2</td>
<td>13</td>
<td>13</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím, že do kolektivu své třídy patřím</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě nikoho nezajímá, co říkám a navrhuji</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím se vyčleněný z kolektivu</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě jsou spolužáci, kteří při mně stojí</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím, že u mne mají spolužáci zajímají</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáči mne vyslechou, když chců něco říct</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jsem mezi posledními, koho vyberou do hry, aktivity</td>
<td>4</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Se spolužáky dobře vycházím</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáči mi poradí, když si nevím rady</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Obtížně si hledám ve třídě kamarády</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Myslím, že jsem oblíbený spolužák</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáči mě přizvou do společných aktivit</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím se ve své třídě dobře</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Graf 3:** Hodnocení svého postavení ve třídě A z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy

Tento graf znázorňuje situace ve třídě A v oblasti vlastního vnímání žáků v oblasti popularity a sebehodnocení. Patrně je, že žáci inklinují spíše k odpovědí,
které předpokládají kladné pocitové nastavení žáků v rámci třídy, vnímané popularity i vlastního sebehodnocení spojeného s třídním prostředím a prožitky se spolužáky.

Jak můžeme vidět následně v dalším grafu, který znázorňuje situaci u žáků třídy po realizaci prožitkových aktivit, dochází ještě k výraznější proměně spojené s pozitivními posuny v oblasti sebehodnocení i vnímané popularity. Domníváme se, že tyto okolnosti mohou souviset s realizovanými aktivitami v rámci programu.

**Třída A po realizaci aktivit**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Věc v třídě</th>
<th>Ano</th>
<th>Ne</th>
<th>Oba</th>
<th>Spolu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Se svými spolužáky si dokážu dobře popovídat</td>
<td>14</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci se ze mně často dělají srandu, uráží...</td>
<td>1</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Mym spolužákům se líbí mě návraty a nápady</td>
<td>11</td>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě si připadám osamělé</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>11</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Citím, že do kolektivu své třídy patřím</td>
<td>12</td>
<td>5</td>
<td>17</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě nikoho nezajímá, co řikám a navrhuji</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td>14</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>Citím se vyčleněný z kolektivu</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě jsem spolužáci, kteří při mně stojí</td>
<td>6</td>
<td>8</td>
<td>14</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Citím, že o mně mají spolužáci zájem</td>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>14</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci mne vyslednou, když chci něco říct</td>
<td>4</td>
<td>9</td>
<td>13</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Jsem mezi posledními, koho vyberou do...</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>6</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Se spolužáky dobře vycházím</td>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>14</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci poradí, když si nevím rady</td>
<td>9</td>
<td>6</td>
<td>15</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Obtížně si hledám ve třídě kamarády</td>
<td>10</td>
<td>4</td>
<td>14</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Myslím, že jsem oblíbený spolužák</td>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci mě přizvou do společných aktivit</td>
<td>5</td>
<td>9</td>
<td>14</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Citím se ve své třídě dobře</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
<td>15</td>
<td>30</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Graf 4: Hodnocení svého postavení ve třídě A z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy
Další dvě tabulky ukazují, jak ve třídě žáci se specifickými poruchami učení vnímají svou popularitu, na jaké úrovni je jejich sebehodnocení spojené s třídním kolektivem.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vysvětlivky:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RA</td>
</tr>
<tr>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td>RN</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>PŘED REALIZACÍ – třída A</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Žáci se specifickými poruchami učení s číslem</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Zaměření položky</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Subjektivní pozitivní sebehodnocení</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Subjektivní negativní sebehodnocení</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vnímaná popularity</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Vnímaná negativní popularity</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 14: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení- třída A- před realizací
Ve třídě A můžeme vnímat u dívek specifické poruchy učení pozitivní hodnocení v oblasti popularity i vlastního sebehodnocení. Naopak chlapci se specifickými poruchami učení se necítí být oblibenými, mají pocit nezájmu ze strany spolužáků, nedostatečné podpory.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vysvětlivky:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RA Rozhodně ano</td>
</tr>
<tr>
<td>SA Spíše ano</td>
</tr>
<tr>
<td>SN Spíše ne</td>
</tr>
<tr>
<td>RN Rozhodně ne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PO REALIZACI – třída A</th>
<th>Žáci se specifickými poruchami učení s číslem</th>
<th>4</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>13</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Zaměření položky</td>
<td>Obsah položky/ pohlaví žáka</td>
<td>Dívka</td>
<td>Chlapec</td>
<td>Dívka</td>
<td>Chlapec</td>
</tr>
<tr>
<td>Subjektivní pozitivní sebehodnocení</td>
<td>Citím se ve své třídě dobře.</td>
<td>RA</td>
<td>RA</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Myslím, že jsem oblibený spolužák.</td>
<td>SA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>RN</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se spolužáky dobře vycházím.</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Citím, že o mne maji spolužáci zájem.</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Citím, že do kolektivu své třídy patřím.</td>
<td>SA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>RA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mým spolužákům se líbí mé návrhy a nápady.</td>
<td>SA</td>
<td>SA</td>
<td>SA</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Se svými spolužáky si dokážu dobře popovídat.</td>
<td>RA</td>
<td>RA</td>
<td>RA</td>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td>Subjektivní negativní sebehodnocení</td>
<td>Citím se vyčleněný z kolektivu.</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
<td>RN</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ve třídě nikoho nezajímá, co říkám a navrhuji.</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ve třídě si připadám osamělé.</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td>Vnímaná popularita</td>
<td>Spolužáci mě přizvou do společných aktivit.</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>RA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Spolužáci mi poradí, když si nevím rady.</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Spolužáci mne vyslechnou, když chci něco říct.</td>
<td>RA</td>
<td>SN</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ve třídě jsou spolužáci, kteří při mně stojí.</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
<td>RA</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td>Vnímaná negativní popularita</td>
<td>Obtížně si hledám ve třídě kamarády.</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
<td>RN</td>
<td>SA</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Jsem mezi posledními, koho vyberou do hry, aktivit.</td>
<td>RN</td>
<td>SA</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Spolužáci si ze mne často dělají srandu, uráží mne.</td>
<td>RN</td>
<td>SN</td>
<td>RN</td>
<td>SA</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 15: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení - třída A- po realizaci
Po realizaci programu se situace zlepšuje, u jednoho z chlapců přetrvává již jen vnímání nižší popularity ve třídě z hlediska výběru do herních aktivit a vyslechnutí ze strany spolužáka, vlastní sebehodnocení se však zvýšuje. U druhého z chlapců s číslem 13 přetrvávají stále pocit nespokojenosti spojené s pocit neoblíbenosti v kolektivu, obtížemi se spolužáky vycházet, najít si kamaráda, popovídat si. Objevují se zkušenosti s posměchem. Chlapec číslo 13 má přidružené ADHD, v projevu je velmi hovorný, často však ulpívá na tématech, které nejsou pro spolužáky atraktivní. Z hodnocení třídní učitelky i dojmů výzkumníka soudíme, že třída chlapce akceptuje, a postupně v ní chlapec získává lepší pozici. Jeho situace ve třídě se však jeví složitější.
### Analýza výsledků ve vnímané pozici z pohledu žáka

<table>
<thead>
<tr>
<th>TŘÍDA A PŘED REALIZACÍ AKTIVIT</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Sám sebe hodnotím</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1 Jsem vždy v centru dění ve třídě.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2 Občas se účastním, o třídních aktivitách mě informují.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3 Párkrát jsem se třídních akcí účastnil, nebývám informován.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4 Zdá se, že o mou účast třída přišla nestojí.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 O dění ve třídě nejevím zájem.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 16: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků - třída A - před realizací aktivit

<table>
<thead>
<tr>
<th>TŘÍDA A PO REALIZACI AKTIVIT</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Sám sebe hodnotím</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1 Jsem vždy v centru dění ve třídě.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2 Občas se účastním, o třídních aktivitách mě informují.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3 Párkrát jsem se třídních akcí účastnil, nebývám informován.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4 Zdá se, že o mou účast třída přišla nestojí.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 O dění ve třídě nejevím zájem.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 17: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků - třída A - po realizaci aktivit
V tabulce 16 a 17 můžeme sledovat vývoj vnímané pozice žáka v kolektivu třídy před a po realizaci prožitkových aktivit. Jak je patrné, dochází k výraznému posunu směrem k pocitům zapojení do třídního dění, informovanosti, tendenci k účasti u mnoha žáků. Tři žáci se specifickými poruchami učení vnímají kladný posun, jeden z žáků se specifickou poruchou učení se již necití být v centru dění, ale i nadále se cítí být informován a účasten na aktivitách třídy.

Analýza dat z oblasti specifických poruch učení

Poslední část dotazníku se zabývá oblastí specifických poruch učení. Nejprve zhodnotíme, zda žáci někdy slyšeli pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie a znají jejich význam. Následující tabulka ukazuje, jaká byla situace u žáků třídy A před realizací prezentace ve třídě a po ní.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PŘED</th>
<th>Ano</th>
<th>Ne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>9</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>12</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>1</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PO</th>
<th>Ano</th>
<th>Ne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>15</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 18: Výpovědi žáků třídy v oblasti specifických poruch učení- třída A

Z údajů je patrné, že nejznámější byl pro žáky pojem dysgrafie, následně dyslexie a posléze i v nepatrném počtu dysortografie. Na počátku výzkumu nebyl ve třídě A žák, který by slyšel pojem dyskalkulie. Naopak po realizaci programu všichni žáci pojmy již slyšeli. Z výzkumného šetření vyplynulo, že pojmy dyslexie a dysgrafie žáci nejčastěji slyšeli v písni skupiny Ksindl- X, kde se zpívá „Jsem dyslektik a dysgrafik…“
V tabulkách 19 a 20 vidíme, že se znalosti žáků posunuly, stejně tak i pochopení pojmů a jejich správné přiřazení z hlediska typu obtíží. V rámci obtíží v písemném projevu žáci nejčastěji volili pojem dysgrafie, v šesti případech i pojem dysortografie. V pěti případech, což z této tabulky není úplně patrné, žáci zvolili současně pojmy dysgrafie i dysortografie.

Zajímavé jsou proměny v nahlížení žáků na to, zda mají spolužáka, který má obtíže na bázi specifických poruch učení. Před realizací programu se všichni žáci třídy shodli, že ano. Po její realizaci se projevuje jedno nesouhlasné stanovisko a jeden z žáků si není jistý. Mohlo to být způsobeno velkým přísunem informací.

Tab. 21: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy A
Zajímavé výsledky nabízí tabulka znázorňující situaci u žáků se specifickými poruchami učení. Na počátku ani jeden ze žáků nepřiřazuje správně k pojmu dyslexie, naopak tři dobře určují dyskalkulii a jeden dysgrafii a dysortografii jako specifickou poruchu zasahující dopisného projevu. Divka č. 4 slyšela tři z pojmů specifických poruch učení, ovšem i když tvrdí, že ví, co dva z nich znamenají, správně je následně neurčí. Pouze chlapec č. 13 určuje správně dysortografii, o kter o uvádí, že ví, co znamená. Tento v první otázce ale nezaznal, že již název někdy slyšel. Zajímavá je i výpověď chlapce č. 10, který nemyslí, že by byl ve třídě žák s těmito obtížemi. Domníváme se, že to může být neznalost vlastních obtíží nebo maskující tendence neupozornit na sebe.

Tabulka znázorňuje situaci u žáků se specifickými poruchami učení.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Žák číslo</th>
<th>4</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>13</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pohlaví</td>
<td>Divka</td>
<td>Chlapec</td>
<td>Divka</td>
<td>Chlapec</td>
</tr>
<tr>
<td>Položka / Typ SPU u žáka</td>
<td>Dyslexie</td>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Dysortografie</td>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>Slyšel jsi někdy některý z těchto pojmů?</td>
<td>Dysortografie</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
</tr>
<tr>
<td>Víš, co znamená některý z těchto pojmů?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
<td>Ne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 22: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách- třída A- před realizací
Po realizaci prezentace zaměřené na projevy specifických poruch učení se u tří žáků výrazně zvýšilo povědomí v této oblasti, správně přiznají pojmy k typu obtíží. Chlapec č. 10 pojmy dyslexie a dysgrafie zaměňuje, i vzhledem k volbě odpovědi „nevím … zda je ve třídě žák s těmito obtížemi“, můžeme usuzovat, že je v této oblasti zmatený a není si jistý, zda specifické poruchy učení vnímá u spolužáků, u sebe. Znalost a neznalost pojmů v počátcích výzkumu nekoresponduje s danou specifickou poruchou učení, kterou sám žák diagnostikovánu má.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Položka / Typ SPU u žáka</th>
<th>Dyslexie</th>
<th>Dysgrafie</th>
<th>Dysortografie</th>
<th>Dysgrafie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Žák číslo</td>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>11</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Pohlaví</td>
<td>Dívka</td>
<td>Chlapec</td>
<td>Dívka</td>
<td>Chlapec</td>
</tr>
<tr>
<td>Slyšel jsi někdy některý z těchto pojmů?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Víš, co znamená některý z těchto pojmů?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi ve čtení.</td>
<td>Dyslexie</td>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Dyslexie</td>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojmy, které souvisejí s obtížemi v písemném projevu.</td>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Dyslexie</td>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber, který pojem souvisí s obtížemi v počítání.</td>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Myslíš, že ve třídě máte spolužáka s těmito obtížemi?</td>
<td>Ano</td>
<td>Nevím</td>
<td>Ano</td>
<td>Ne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 23: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách- třída A- po realizaci

Ve třídě A i u žáků se specifickými poruchami učení po realizaci celého programu byly patrny i na základě zjištěných dat pozitivní posuny ve většině zkoumaných oblastí.
Analýza dat třídy B

Nyní se podíváme na analýzu dat třídy B. V této třídě bohužel během výzkumu, respektive v jeho závěru, onemocněla vážně dívka č. 16 se specifickou poruchou učení. Její data tedy pro srovnání vývoje před a po realizaci výzkumného šetření chybí. Vzhledem k závažnosti jejího onemocnění však nebylo možné data získat a ani z etického a morálního hlediska nebylo vhodné rodinu zatěžovat těmito požadavky.

Sociometrická analýza

Dle sumarizační analýzy sociometrické matice třídy B se projevuje, že 12 žáků třídy, z toho i dva žáci se specifickými poruchami učení, nevyhledávají kontakt alespoň s jedním ze svých spolužáků. Dívka č. 10 se specifickými poruchami učení dokonce negativně označila deset svých spolužáků. Ve všech případech se jednalo o chlapce ve třídě.

Po realizaci prožitkových programů naopak dochází ke zlepšení situace v hodnocení spolužáků žáky, směrem k neutrální až výrazně kladné volbě. Již pouze čtyři osoby vysílají vyhýbavé preference vůči svým spolužákům.
Tab. 24: Zjištění ze sociometrické matice- třída B- hodnocení spolužáků žákem

<table>
<thead>
<tr>
<th>ZÁK Č.</th>
<th>POHLAVÍ</th>
<th>POPIS/ hodnocení spolužáků žákem</th>
<th>PŘED REALIZACÍ</th>
<th>PO REALIZACÍ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>5</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Divka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Divka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>2</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Divka</td>
<td></td>
<td>4</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>9</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Divka</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák cizinec</td>
<td>2</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Divka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení – dyskalkulie</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení – dysortografie</td>
<td>8</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák s nastavenou podporou asistenta pedagoga</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
<td>11</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Divka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Divka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Divka</td>
<td></td>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Divka</td>
<td></td>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>4</td>
<td>8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vysvětlivky:

:)) Vyhledávám nejvíce
:)) Vyhledávám
:| Neutrální vztahy
:(| Nevyhledávám ho
### TŘÍDA B

<table>
<thead>
<tr>
<th>ŽÁK Č.</th>
<th>POHLAVÍ</th>
<th>POPIS/ hodnocení žáka spolužáky</th>
<th>PŘED REALIZACÍ</th>
<th>PO REALIZACÍ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>:)) 7 7 2</td>
<td>:)) 3 6 9</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>:)) 5 8 6</td>
<td>:)) 5 6 7</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>:)) 6 4 5 4</td>
<td>:)) 5 4 8 1</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>:)) 5 5 7 2</td>
<td>:)) 5 5 8</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>:)) 2 10 5 2</td>
<td>:)) 2 6 10</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td>:)) 5 10 4</td>
<td>:)) 4 8 6</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>:)) 4 7 7 1</td>
<td>:)) 4 6 8</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td>:)) 7 10 2</td>
<td>:)) 7 5 6</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák cizinec</td>
<td>:)) 5 2 6 6</td>
<td>:)) 4 3 9 2</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyskalkulie</td>
<td>:)) 4 7 8</td>
<td>:)) 4 9 5</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dysortografie</td>
<td>:)) 3 7 8 1</td>
<td>:)) 1 9 8</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>:)) 6 1 8 4</td>
<td>:)) 6 2 10 1</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák s nastavenou podporou asistenta pedagoga</td>
<td>:)) 5 4 6 4</td>
<td>:)) 3 5 9</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
<td>:)) 5 9 5</td>
<td>:)) 4 9 5 1</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>:)) 5 11 3</td>
<td>:)) 4 4 10</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Dívka</td>
<td>žák se specifickou poruchou učení - dyslexie, dysortografie</td>
<td>:)) 2 11 6</td>
<td>:)) 4 10 4</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td>:)) 4 8 6 1</td>
<td>:)) 5 6 6 1</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Chlapec</td>
<td></td>
<td>:)) 3 6 9 1</td>
<td>:)) 3 5 10</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Dívka</td>
<td></td>
<td>:)) 4 9 5 1</td>
<td>:)) 7 5 6</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Chlapec</td>
<td>žák se speciálními vzdělávacími potřebami</td>
<td>:)) 4 6 7 2</td>
<td>:)) 6 4 7 1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 25: Zjištění ze sociometrické matice- třída B- hodnocení žáka spolužáky
V této tabulce můžeme vnímat, jak byli samotní žáci hodnoceni svými spolužáky. Nejvíce negativních, vyhýbavých tendencí vztahují žáci ke spolužákovi cizinci. Domníváme se, že je to spojeno jednak s verbální bariérou, a také s nevhodnými, často kontaktními tendencemi žáka cizince, který se takto snaží o mezilidský kontakt s vrstevníky. Žák č. 13 je žákem s přiděleným asistentem pedagoga a má socio-emoční deficity, které se také odrážejí v kontaktu se spolužáky. Mohou mít souvislost se ctyřmi vyhýbavými preferencemi, které obdržel. Celkově při prvním sběru dat získává 13 žáků třídy B nějaké vyhýbavé hodnocení od spolužáků. Po programu dochází k výrazné redukci přidělování vyhýbajících se smajlíků, s jistotou o 50 %. Žáci se specifickými poruchami učení, mimo chlapce číslo 11, získávají pouze neutrální až výrazně kladné preference, po realizaci programu dochází v tomto ohledu pouze k proměně, kdy získává jednu negativní preferenci žák číslo 14. Celkově ve třídě žáci se specifickými poruchami učení jsou z hlediska hodnocení ze strany spolužáků na tom lépe než jiní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Domníváme se, že to může být dáno právě i výraznou heterogenností skupiny třídy z hlediska žáků a jejich vzdělávacích potřeb.

**Analýza výsledků prvního oddílu dotazníku – vztahy, spolupráce, komunikace**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Třída B před realizací aktivit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dokázeme být k sobě tolerantní</td>
</tr>
<tr>
<td>Všíhli se mezi sebou bavíme</td>
</tr>
<tr>
<td>Dokázeme se vzájemně dohodnout</td>
</tr>
<tr>
<td>Každý žák může říci svůj názor</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Graf 5: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy B před realizací prožitkových aktivit
Analýza dat z prvního oddílu dotazníku prozrazuje, že žáci spíše vnímají schopnost vzájemné dohody, spolupráce, vzájemné komunikace.

![Diagram: Třída B po realizaci aktivit](graf.png)

Graf 6: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy B po realizaci prožitkových aktivit

Po realizaci programu je patrné ještě výraznější přesunutí do roviny spíše ano ve všech daných oblastech zkoumání.
Analýza výsledků zaměřených na sebehodnocení a vnímanou popularitu žáků

Následující analýza nám poskytuje data z hlediska sebehodnocení a vnímané popularity žáků třídy B. Zajímavé jsou především odpovědi na výrok „Myslím, že jsem oblíbený spolužák“, kde se objevuje převaha výpovědí spíše ne a rozhodně ne. Spíše ne se objevuje výrazněji i u schopnosti vyslechnout nějaké sdělení spolužáka spolužáky.

Graf 7: Hodnocení svého postavení ve třídě B z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy
Po realizaci prožitkového programu, jak se můžeme přesvědčit z grafu níže, se situace zlepšuje. Přibývá souhlasných a spíše souhlasných odpovědí. Přikládáme to herním aktivitám, rozvoji kladného sebehodnocení ve vztahu k přijetí třídou.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Třída B po realizaci aktivit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Se svými spolužáky si dokážu dobře popovídat:</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci si ze mne často delají šandu, uráží mne:</td>
</tr>
<tr>
<td>Mým spolužákům se líbí mé navrhy a nápady:</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě si pípádam osaměle:</td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím, že do kolektivu své třídy patřím:</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě nikoho nezajímá, co řikám a navrhuji:</td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím se vyčleněný z kolektivu:</td>
</tr>
<tr>
<td>Ve třídě jsou spolužáci, kteří při mne stojí:</td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím, že o mne mají spolužáci zájem:</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci mně vyslechnou, když chců něco říct:</td>
</tr>
<tr>
<td>Jsem mezi posledními, koho vyberou do hry, aktivity:</td>
</tr>
<tr>
<td>Se spolužáky dobře vycházím:</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci mi porádají, když si nevim rady:</td>
</tr>
<tr>
<td>Obtížně se hledám ve třídekamarády:</td>
</tr>
<tr>
<td>Myslím, že jsem oblíbený spolužák:</td>
</tr>
<tr>
<td>Spolužáci mě přizvou do společných aktivit:</td>
</tr>
<tr>
<td>Cítím se ve své třídě dobře:</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Graf 8: Hodnocení svého postavení ve třídě B z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy

Nyní se podíváme na data získaná od žáků se specifickými poruchami učení ve třídě B. Patrně, je nižší sebehodnocení i vnímaná popularita u dívok a jednoho chlapce se specifickými poruchami učení.

82
Po realizaci prožitkového programu se situace zlepšuje, stále však je sebehodnocení dívky číslo 10 nižší, u chlapce číslo 14 ještě přetrvává negativní náhled
na oblibenost ve třídě. Opět se můžeme domnívat, že pomocným faktorem byl prožitkový program jako celek i prezentace a prožitek spojený s informovaností žáků v oblasti specifických poruch učení. Velký vliv mohla mít i aktivita MIAS, která podpořila náhled na to, jak funguje naše sebeopjetí, co ho narušuje, jak ho vzájemně můžeme podporovat ve třídě.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Vysvětlivky:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RA       Rozhodně ano</td>
</tr>
<tr>
<td>SA       Spiše ano</td>
</tr>
<tr>
<td>SN       Spiše ne</td>
</tr>
<tr>
<td>RN       Rozhodně ne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>PO REALIZACI</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Žáci se specifickými poruchami učení s čílem</td>
</tr>
<tr>
<td>Zaměření položky</td>
</tr>
<tr>
<td>Subjektivní pozitivní sebehodnocení</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Subjektivní negativní sebehodnocení</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vnímaní popularita</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vnímaná negativní popularita</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 27: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení - třída B- po realizaci

84
## Analýza výsledků ve vnímané pozici z pohledu žáka

<table>
<thead>
<tr>
<th>TŘÍDA B PŘED REALIZACÍ AKTIVIT</th>
<th>Sám sebe hodnotím</th>
<th>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Jsem vždy v centru dění ve třídě.</td>
<td>1</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Občas se účastním, o třídních aktivitách mě informují.</td>
<td>2</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Párkrát jsem se třídních akcí účastnil, nebývám informován.</td>
<td>3</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.</td>
<td>4</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>5 O dění ve třídě nejevím zájem.</td>
<td>5</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 28: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků - třída B- před realizací aktivit

<table>
<thead>
<tr>
<th>TŘÍDA B PO REALIZACI AKTIVIT</th>
<th>Sám sebe hodnotím</th>
<th>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Jsem vždy v centru dění ve třídě.</td>
<td>1</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>2 Občas se účastním, o třídních aktivitách mě informují.</td>
<td>2</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>3 Párkrát jsem se třídních akcí účastnil, nebývám informován.</td>
<td>3</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.</td>
<td>4</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
<tr>
<td>5 O dění ve třídě nejevím zájem.</td>
<td>5</td>
<td>1 2 3 4 5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 29: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků - třída B- po realizaci aktivit
Z hlediska vnímané pozice ve třídě nám data ukazují, že dochází k mírnějším pozitivním posunům i v této oblasti. V centru dění se při prvním sběru dat cítí být pět žáků třídy B, následně je to šest žáků. Z hlediska informovanosti a účastenství na akcích se počet žáků nemění. Jedna žákyně (jedná se o dívku se specifickou poruchou učení) se cítí být neinformována o dění třídy, jeden chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami má pocit, že o jeho účast třída nestojí a jeden chlapec o dění ve třídě nejeví zájem sám. Patrné je mírné přeskupování ve vnímané pozici, celkově se však zdá být spíše konstantní. Žáci se specifickými poruchami učení, mimo dívku č. 10, se cítí být informováni a účastní se aktivit třídy.

**Analýza dat z oblastí specifických poruch učení**

Poslední data z části dotazníku zaměřené na znalosti o specifických poruchách učení nám nabízí tyto informace.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PŘED</th>
<th>PO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Slyšel jsi někdy některý z těchto pojmů?</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Viš, co znamená některý z těchto pojmů? | Ano | Ne |
| Dyslexie | 11 | 9 |
| Dysgrafie | 12 | 8 |
| Dysortografie | 20 | |
| Dyskalkulie | 20 | |

Tab. 30: Výpovědi žáků třídy v oblasti specifických poruch učení - třída B

Při prvním sběru dat je stejně jako ve třídě A i ve třídě B nejvíce známým pojem pojem dysgrafie, následně dyslexie a dva žáci slyšeli i pojem dysortografie. Významově převládá znalost pojmů dysgrafie, následně dyslexie. Při druhém sběru dat již odpovídají všichni dotázaní žáci na všechny pojmy z hlediska slyšení i znalosti významu ve třídě B kladně.
**PŘED REALIZACÍ AKTIVIT**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pojem</th>
<th>Dyslexie</th>
<th>Dysgrafie</th>
<th>Dysortografie</th>
<th>Dyskalkulie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi ve čtení.</td>
<td>11</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojmy, které souvisejí s obtížemi v písemném projevu.</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber, který pojem souvisí s obtížemi v počítání.</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>13</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 31: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B- před realizací aktivit

**PO REALIZACI AKTIVIT**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pojem</th>
<th>Dyslexie</th>
<th>Dysgrafie</th>
<th>Dysortografie</th>
<th>Dyskalkulie</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi ve čtení.</td>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojmy, které souvisejí s obtížemi v písemném projevu.</td>
<td>16</td>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber, který pojem souvisí s obtížemi v počítání.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 32: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B- po realizaci aktivit

Při výběru z nabídky pojmů při prvním sběru dat žáci třídy B v 11 případech přiřadí správně pojem dyslexie. V 7 případech dysgrafie a 13 dyskalkulie. Tato zjištění úplně nekorespondují s tím, jak žáci odpovídali na otázky o znalosti, může to souviset s počátečním přesvědčením o jejich informovanosti, která však byla zdánlivou. Po realizaci programových aktivit správně všichni žáci přiřazují dyslexii a dyskalkulii, v 16 případech dysgrafii, 8 dysortografii, v 5 z toho současně dysgrafii i dysortografii. Obtíže s počítáním jako dyskalkulii si žáci výrazně propojili a následně odvodili ve spojení s kalkulačkou.

**PŘED REALIZACÍ AKTIVIT**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Myslíš, že ve třídě máte spolužáka s těmito obtížemi?</th>
<th>Ano</th>
<th>Nevím</th>
<th>Ne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>13</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 33: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B

**PO REALIZACI AKTIVIT**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Myslíš, že ve třídě máte spolužáka s těmito obtížemi?</th>
<th>Ano</th>
<th>Nevím</th>
<th>Ne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>9</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 33: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B

Zajímavá data jsou i z hlediska výpovědí o tom, zda se žáci domnivají, že ve třídě mají spolužáka s těmito obtížemi. Před realizací programu si 9 žáků myslí, že ano,
6 neví a jeden sděluje, že tam takový žák není. Po realizaci programu se 3 žáci posouvají z příklonu ano do nevím, jinak zůstává rozložení počtu stejné. Může to být dáno tím, že mnohé podrobné informace z oblasti specifických poruch učení podpořily přemýšlení žáků v této oblasti a částečně vytvořili i nejistotu, která je vedla následně k volbě únikové výpovědi.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PŘED REALIZACÍ AKTIVIT</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Žák číslo</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pohlaví</td>
</tr>
<tr>
<td>Položka/ typ SPU u žáka</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Slyšel jsi někdy některý z těchto pojmů?</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Víš, co znamená některý z těchto pojmů?</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi ve čtení.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyssortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi v písemném projevu.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyssortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber, který pojem souvisí s obtížemi v počítání.</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Myslíš, že ve třídě máte spolužáka s těmito obtížemi?</td>
</tr>
<tr>
<td>Ne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 34: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách - třída B- před realizací

Žáci se specifickými poruchami učení, jak můžeme vidět, ve třídě B, stejně jako ve třídě A, ve dvou případech neslyšeli pojem související přímo s jejich specifickou poruchou učení. Pouze dívka s dyskalkulii a jeden chlapec s dyslexií dokáží správně přiřadit tento pojem k druhu potíží před realizovanými aktivitami ve třídě, po jejich
realizaci se již všichni tito žáci orientují v dané problematice lépe. Zajímavé také je, že žákyně, která má sama dyskalkulii, se vyjádřila záporně k přítomnosti žáka se specifickou poruchou učení ve třídě, jeden z chlapců pak zvolil vyhýbavou odpověď „nevím“. Po realizaci programu již i dívka s dyskalkulii volí vyhýbavou odpověď „nevím“. Další dva žáci se specifickou poruchou učení vědí, že ve třídě jsou žáci s tímto typem obtíží, a to již při prvním dotazování.

### PO REALIZACI AKTIVIT

<table>
<thead>
<tr>
<th>Žák číslo</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>14</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pohlaví</td>
<td>Dívka</td>
<td>Chlapec</td>
<td>Chlapec</td>
</tr>
<tr>
<td>Položka/ typ SPU u žáka</td>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Dysortografie</td>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dysortografie</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Slyšel jsi někdy některý z těchto pojmů?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Víš, co znamená některý z těchto pojmů?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dyslexie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dysortografie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
<td>Ano</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojem, který souvisí s obtížemi ve čtení</td>
<td>Dysortografie</td>
<td>Dyslexie</td>
<td>Dyslexie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber pojem, které souvisí s obtížemi v písemném projevu</td>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Dysgrafie</td>
<td>Dysgrafie, Dysortografie</td>
</tr>
<tr>
<td>Vyber, který pojem souvisí s obtížemi v počítání</td>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Dyskalkulie</td>
<td>Dyskalkulie</td>
</tr>
<tr>
<td>Myslíš, že ve třídě máte spolužáka s těmito obtížemi?</td>
<td>Nevím</td>
<td>Nevím</td>
<td>Ano</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 35: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách - třída B - po realizaci

Volbu odpovědi „nevím“ spojujeme s úvahou, že žáci se specifickou poruchou učení nejsou vždy informováni rodinou ani jinými pracovníky o obsahu a závěru jejich
vyšetření a diagnostiky, v daném věku také nemusí mít dostatečný zájem informace zjišťovat, nebo naopak informace během prezentace nemusely přesně korespondovat s druhem jejich obtíží a oni tudíž znejistěli.
4.4 Závěr výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce se zabývala zkoumáním efektu prožitkových aktivit na podporu vztahů mezi žáky heterogenní třídy i na žáky samotné, se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení. Hlavním záměrem diplomové práce bylo podpořit vztahy mezi žáky třídy, zvláště pak u žáků se specifickými poruchami učení.

Diplomová práce využila v empirické části kvalitativního metodologického přístupu, designu akčního výzkumu. Akční výzkum byl realizován ve dvou třídách druhého stupně na dvou základních školách. Pro dobré zpracování a posouzení efektu realizovaných aktivit při práci se třídami byl využit ke sběru dat nestandardizovaný dotazník.

Hlavním cílem tohoto pedagogického výzkumu bylo zjistit efekt realizovaných aktivit na vztahy žáků ve třídě. Hlavní cíl práce byl dále rozpracován do šesti dílčích cílů, na jejichž základě bylo sestaveno šest dílčích výzkumných otázek.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě?

Na počátku výzkumného šetření ve třídě A vyjadřuje souhlasné stanovisko s tím, že může vyjádřit svůj názor 9 žáků, spíše souhlasné stanovisko 6 žáků, stejné rozložení odpovědí je i v rámci vnímané vzájemné tolerance mezi žáky. Se schopností vzájemně se dohodnout rozhodně souhlasí 8 žáků, spíše souhlasí 7 žáků. 5 žáků třídy sděluje, že se mezi sebou všichni baví, 7 vyjadřuje spíše souhlasné stanovisko, 2 spíše nesouhlasí a 1 žák rozhodně nesouhlasí.

Ve třídě B 12 žáků vyjadřuje spíše souhlasný postoj k vzájemné toleranci, 4 postoj souhlasný a 4 spíše nesouhlasný. Vzájemnou dohodu také vnímá spíše 12 žáků, dále 1 žák rozhodně ano a 7 žáků naopak spíše ne. Ke vzájemné komunikaci mezi žáky se spíše přikládají 9 žáků, spíše ne 7 žáků a rozhodně ano 4 žáci. K možnosti vyjádřit svůj názor vyjadřuje souhlasné stanovisko 7 žáků, spíše souhlasné 10 žáků, spíše nesouhlasné 2 žáci.

Z hlediska vnímání situace v rámci sociometrického rozboru se projevuje ve třídě A u 8 žáků vyhýbavý postoj vůči jejich devíti spolužákům. Ve třídě B pak 12 žáků přiděluje „smajlíka“ s konotací nevyhledávajícího společnost daného spolužáka svým 13 spolužákům. Z těchto zjištění vyplývá, že ve třídě vnímají žáci spíše kladné nastavení vzájemných vztahů, zároveň však v některých případech je sami svým nastavením vůči spolužákům, kterým mají tendenci se vyhýbat, nerozvíjejí.
Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jak vnímají žáci ve třídě své spolužáky se specifickými poruchami učení?

Žáci se specifickými poruchami učení před realizací programu získali ve třídě A z celkového počtu přidělených bodů neutrální hodnocení 36 %, z přidělených vyhýbavých pak 59 %. Ve třídě B k takové situaci nedochází. Z celkového počtu neutrálních hodnocení získávají tito žáci přidělených neutrálních hodnocení 15 %, vyhýbavých pak 38 %. Tato situace může souviset jednak s přidruženými osobnostními i diagnostickými charakteristikami žáků se specifickou poruchou učení a také s heterogenitou samotné třídy, ve které se nacházejí.

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jak sami sebe hodnotí žáci se specifickými poruchami učení v kolektivu třídy?

Tři z celkového počtu osmi žáků se specifickými poruchami učení se cítí ve své třídě spokojeně, přijatí a jejich sebepojetí i sebehodnocení je převážně kladné. Jedná se o dvě dívky a jednoho chlapečka. Ostatní žáci se specifickými poruchami učení mají spíše nízké sebehodnocení spojené s jejich přijetím v kolektivu třídy a vnímáním své vlastní popularity mezi spolužáky. Z hlediska informovanosti třídou o aktivitách třídy je situace z pohledu žáků se specifickou poruchou učení lepší, zároveň se projevuje z jejich strany ve třech případech nižší tendence k účasti na těchto aktivitách.

Dílčí výzkumná otázka č. 4: Jaké je povědomí intaktních žáků třídy o specifických poruchách učení?

Vstupní údaje o povědomí intaktních žáků třídy o specifických poruchách učení ukazuji, že ve třídě A i B je nejvíce registrovaným a známým pojmem dysgrafie. Ve třídě A u 80 % žáků, ve třídě B u 95 % žáků, následně pojem dyslexie v 60 % u žáků třídy A i v 85 % u žáků třídy B. Téměř neznámým je pojem dysortografie a úplně neznámým pojem dyskalkulie. Ve třídě A i B jej nikdo před výzkumným šetřením neslyšel, ani nevěděl, co znamená.

Z hlediska znalosti významu pojmů týkajících se specifických poruch učení jeve třídě A ve 33 % z celkového počtu odpovědí dané otázky známa znalost dyslexie, ve stejném počtu i dysgrafie. Ve třídě B jsou u těchto pojmů přítomny kladné odpovědi zhruba u poloviny žáků třídy. U dyslexie vyjadřuje 55 % žáků souhlas s tím, že ví, co
pojem znamená, u dysgrafie je to 60 % žáků třídy. Při přiřazování a výběru pojmu specifické poruchy učení k typu nejznámějších obtíží, které obsahoval dotazník, se v mnohém případě podařilo žákům vybrat správnou dvojici. Ve třídě A na počátku výzkumu správně přiřadilo pojem dyslexie 20 % žáků, dysgrafie a dysortografie 53 % žáků, dyskalkulie pak také 53 % žáků. Ve třídě B se u pojemu dyslexie jednalo o 55 %, dysgrafie a dysortografie o 60 % správných odpovědí a dyskalkulie u 65 %. Povědomí žáků o specifických poruchách učení tak dosahuje ve většině případů hodnoty nad 50 %, což můžeme hodnotit jako úspěšné, přesto při celkovém hodnocení s předchozími informacemi přikládáme tyto hodnoty do souvislosti s možností volby odpovědi v rámci několika nabízených variant, možnosti využití vyřazovací strategie v rámci odpovídání.

Dílčí výzkumná otázka č. 5: Jaké je povědomí žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách?

Všichni sledovaní žáci ve třídě A slyšeli pojem dysgrafie, tři ze čtyř pak i pojem dyslexie, jeden žák slyšel pojem dysortografie a žádný pojem dyskalkulie. Ve třídě B také všichni žáci slyšeli pojem dyslexie, tři ze čtyř pojem dyslexie a žádný z nich pojem dysortografie a dyskalkulie. Z hlediska znalostí významu zmiňují pouze tři žáci z celkového souboru třídy A i B znalost významu pojmů dyslexie, dva znalost pojmu dysgrafie a jeden dysortografie. Znalost nebo neznalost pojmů až na jednu divku se specifickou poruchou učení dle dalších zjištění nekoresponduje se specifickou poruchou učení, kterou má sám žák diagnostikováno. Tři žáci se specifickou poruchou učení jakoby ani nevnimali, že sami nějakou specifickou poruchou učení mají, což se projevuje v odpovědi „ne“ ve dvou případech a „nevím“ v jednom případě u otázky zjišťující přítomnost žáka se specifickou poruchou učení ve třídě, kde se sám žák nacházi. Můžeme však odpovědět dávat i do souvislosti s různými tendencemi, které mohly souviset s potřebou žáka záměrně zastírat své obtíže je spojovat s neznalostí vlastních obtíží žáka samotným.

Dílčí výzkumná otázka č. 6: Jakým způsobem ovlivní realizace prožitkových aktivit sledované oblasti?

Realizace prožitkových aktivit měla ve sledovaných oblastech pozitivní nebo neutrální efekt. Výrazně se projevil vzestup znalostí a povědomí z oblasti specifických poruch učení u žáků, v oblasti znalostí i slyšení pojmů se jedná o 100% posun u žáků
z celkového počtu dotázaných. Ve třídě A pak při přiřazování pojmů stoupá na 93 % správné přiřazení typu obtíží k pojmu dyslexie i dysgrafie a dysortografie, 100 % u pojmu dyskalkulie. Podobná situace je procentně i ve třídě B. Zde je 100 % u správného přidělení obtíží k pojmu dyslexie a dyskalkulie, 95 % u pojmů dysgrafie a dysortografie. Podpořilo se vnímané sebehodnocení i vnímaná pozice mnoha žáků třídy mezi svými spolužáky, což se však velmi špatně zachycuje číselnými nebo procentními hodnotami a je lépe patrné ze zpracovaných tabulek a grafů v rámci analýzy výsledků.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký efekt mají cílené prožitkové aktivity na podporu vzájemných vztahů mezi žáky heterogenní třídy?

Prožitkové aktivity podpořily vzájemně kladné hodnocení žáků mezi sebou, dochází k vyšší, nejen proklamované toleranci mezi žáky, k posílení pozitivních vzájemných vazeb. Prožitkové aktivity ovlivnily pozitivně jak vzájemné kladné hodnocení spolužáků mezi sebou navzájem, tak i sebehodnocení žáků ve vztahu k nahlížení z perspektivy jejích spolužáků. Ve třídě A vzrostl pocit sounáležitosti se skupinou. Ve třídě B došlo k mírnějšímu posunu, což může být způsobeno větší přítomností žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu třídy. Žáci obou tříd vyjadřovali pozitivní ohlas k realizovaným aktivitám, pro mnohé z nich byla velmi zásadní jejich prožitá sebezkušenost a závěrečné reflexe po každé aktivitě, kde si mohli hlouběji uvědomit souvislosti osobní i skupinové. Vzájemná interakce žáků během aktivit se v průběhu programu zvyšovala, stejně jako se prohlubovala spolupráce a vzájemná komunikace.
Výzkumné šetření přináší informace, ze kterých lze čerpat v rámci pedagogické praxe. Je patrné, že pravidelné působení ve třídách zaměřené na podporu vztahů přináší pozitivní výsledky a podporuje také sebephodnocení žáků, což má následně vliv i na vzájemné vztahy žáků.

Cílem každého pedagoga by měla být snaha o dobré vztahy ve třídě, neboť v souvislosti s nimi lze lépe rozvíjet výchovně-vzdělávací proces.

Sebepojetí i vztahy mezi žáky ve třídě lze významně podpořit prožitkovými aktivitami, skrze které mohou žáci pochopit mimo jiné specifika a míru obtíží jejich spolužáků. Může to dopomoci ke snížení kritického postoje a navození vyšší míry tolerance či akceptace v rámci skupiny. Zároveň mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, v našem případě žáci se specifickými poruchami učení, skrze prožitky ovlivnit vlastní sebepojetí, což následně také může podporovat jejich chuť ke kontaktu s ostatními žáky třídy.

Sebepojetí souvisí následně i se vzájemnými vztahovými vazbami s druhými. Vhodné je tedy budovat pozitivní sebepojetí, a to u všech, zvláště křehké pak může být právě u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vhodné je též s jistotou pravidelné působení během celého školního roku. Pokud není třídní učitel schopen realizovat takové aktivity ve třídě sám, je vhodné kooperovat s jiným pracovníkem, který takto je zvyký pracoval.

Výzkumné šetření potvrdilo, že i externí subjekt dokáže za součinností s interními pracovníky působit na vztahy mezi žáky a podporovat jejich kladný rozvoj.
ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala podporou vztahů mezi žáky heterogenní třídy se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení.

Společenská informovanost o specifických poruchách učení je již vyšší, než v dřívějších dobách, přesto jsou stále v mnohem žáci se specifickými poruchami učení nepochopeni, a to ze strany učitelů i jejich spolužáků. Právě toto nepochopení okolím tyto žáky, stejně jako i další žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může ovlivňovat a souviset i s jejich vztahovou základnou mezi spolužáky.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou součástí běžných školních tříd. Jejich obtíže mohou zdánlivě působit jako malé, přesto vzhledem ke své podstatě vzniku a průběhu nejsou zanedbatelné a ovlivňují jedince také v oblasti socio-emoční. Důsledky se pak mohou objevit právě v souvislosti se vztahy nebo postavením ve školní třídě. Specifické poruchy učení mohou být rizikovým faktorem, který ovlivňuje sebehodnocení žáka, jeho postavení v kolektivu i jeho třídní vztahy.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda cílené prožitkové aktivity realizované se třídou a ve třídě, kde jsou přítomni žáci se specifickými poruchami učení, mohou pozitivně ovlivnit vzájemné vztahy mezi všemi spolužáky a zároveň i žáky se specifickou poruchou učení. Zásadní bylo tedy posoudit efekt stavebně před realizací těchto činností ze strany výzkumníka. Výzkumným nástrojem ověřujícím efekt realizovaných činností bylo dotazníkové sociometrické šetření. Získané údaje byly následně vyhodnoceny v empirické části diplomové práce.

Hlavní cíl práce byl dále rozpracován do šesti dílčích cílů a následně do šesti dílčích výzkumných otázek. Tyto otázky se zabývaly jednak vnímanou situací ve třídě ze strany jednotlivců i jejich sebevnímáním ve třídě a také povědomím z oblasti specifických poruch učení. Především bylo cíleno na žáky třídy se specifickými poruchami učení.

Data získaná před realizací prožitkových aktivit ve třídách ukazují, že žáci svou třídu hodnotí většinově spíše kladně z hlediska vzájemné komunikace, tolerance i kooperace, ač zároveň z hodnocení svých spolužáků tyto aspekty plně nerozvíjejí. Z výsledků výzkumného šetření dále vyplývá, že v jedné ze tříd u žáků se specifickými poruchami učení převládalo před realizací více negativních a neutrálních hodnocení ze strany jejich spolužáků. Vzhledem k tomu, že to takto nebylo ve třídě druhé, lze toto
hodnocení přikládat přídatným faktorům na straně samotné osobnosti žáka nebo přídatným specifikům dalších znevýhodňujících faktorů a nemůžeme je dávat do přímé příčinné souvislosti. Zároveň se projevuje u tří z osmi zkoumaných žáků se specifickou poruchou učení klade sebehodnocení ve vztahu k vnímaným preferencím a zájmu ze strany spolužáků. U zbylých pěti jsou v sebehodnocení vyjadřeny pocity nízké popularity mezi vrstevníky třídy. Povědomí všech žáků o specifických poruchách učení lze hodnotit jako nízké z hlediska znalosti významu pojmu, lépe pak z hlediska toho, že pojem již někdy slyšely. Nejvíce frekventovanými pojmmy z hlediska povědomí se jeví dyslexie a dysgrafie.

Překvapivým zjištěním bylo, že i žáci, kteří sami mají specifické poruchy učení diagnostikovány, mnohdy neměli o těchto poruchách dostatečné povědomí, či si nebyli vědomi přítomnosti této poruchy sami u sebe.

Pozitivním zjištěním tohoto výzkumu je, že realizace prožitkových aktivit měla v mnoha sledovaných oblastech u žáků pozitivní, nebo alespoň neutrální efekt. Ke zhoršení tedy nedošlo. Nejvýrazněji se projevil vzestup povědomí v oblasti specifických poruch učení, vzrostlo i sebehodnocení a sebevnímání žáků v rámci třídní skupiny.

Jako možné strategie podpory vztahů mezi žáky třídy lze tak považovat prožitkové i prožitkově educační aktivity spojené s cíleným působením na rozvoj komunikace, spolupráce i sebepojetí žáků, prožitkové aktivity zaměřené na pochopení specifik speciálně vzdělávacích potřeb (v tomto případě specifických poruch učení).
SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývá strategiemi podpory vztahů mezi žáky se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení.

Teoretickou část práce tvoří první tři kapitoly. V první kapitole je celkově nástiněna oblast specifických poruch učení z hlediska terminologie, klasifikace a diagnostiky. Zmíněny jsou osobnostní odlišnosti žáka se specifickou poruchou učení. Současné vzdělávací podmínky žáků se specifickými poruchami učení i psychologické charakteristiky vývojového období staršího školního věku jsou obsahem druhé kapitoly. Třetí kapitola pojednává o interpersonálních vztazích, raném vlivu na jejich vývoj s dalším zaměřením na vztahové prostředí školní třídy a vrstevnické vztahy žáků se specifickými poruchami učení. Nastíněny jsou dílčí poznatky o možnostech rozvoje sociálních dovedností a pozitivních vztahů mezi žáky.

Čtvrtá kapitola je empirickou částí této diplomové práce zpracované formou kvalitativního výzkumného šetření specifickou formou aplikovaného akčního výzkumu. Hlavním cílem diplomové práce bylo podpořit vztahy mezi žáky třídy, především podpořit ve třídě žáky se specifickými poruchami učení skrze prožitkové aktivity a zjistit tedy efekt těchto aktivit na podporu vztahů mezi žáky i na žáky samotné.
SUMMARY

This diploma thesis discusses the strategies for peer relationship development in mainstream classroom focused on students with specific learning disabilities.

The theoretical part consists of three chapters. The first chapter deals with the area of specific learning disabilities from terminology, classification and diagnostic angles. Individual differences of pupils with specific learning disabilities are also mentioned. The second chapter tackles both the existing educational conditions of students with specific learning disabilities and the psychological characteristics of the older school-aged children development period. The third chapter discusses the interpersonal relationships, the early impact on their development with the further focus on the classroom environment and peer relationships of students with specific learning disabilities. Partial knowledge of the social skills development options and the positive relations among students is outlined there.

The fourth chapter is an empirical part, elaborated in the form of the qualitative research investigation by the specific form of the applied action research. The main aim of this thesis was to support the relationships among the students in the classroom, especially to support the students with specific learning disabilities in the classroom through the experiential activities to find out the effect of these activities on the relationship support among the students and the students themselves.
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY


Odborné časopisy a sborníky


Elektronické zdroje


**Legislativní dokumenty a normy**

Zákon č. 2/1993 Sb. o vyhlášení Listiny základních práv a svobod ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ve znění pozdějších předpisů


Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů


107
Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů


Rámový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017), Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792/

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Využité emotikony v dotazníku ................................................................. 48
Tab. 2: Zkoumané oblasti druhé a třetí části dotazníku ........................................... 49
Tab. 3: Věty zaměřené na hodnocení kolektivu třídy .................................................. 49
Tab. 4: Věty zaměřené na sebehodnocení v rámci kolektivu třídy .............................. 50
Tab. 5: Sebehodnocení žáka z hlediska zapojení v kolektivu třídy .............................. 50
Tab. 6: Otázky zaměřené na zjišťování znalostí žáků o specifických poruchách učení. 51
Tab. 7: Otázky zaměřené na zjišťování znalostí žáků o specifických poruchách učení. 51
Tab. 8: Otázka zaměřená na zjišťování informovanosti žáků o specifických poruchách učení .................................................................................................................. 51
Tab. 9: Výzkumný soubor - seznam žáků třídy A ....................................................... 54
Tab. 10: Výzkumný soubor - seznam žáků třídy B ..................................................... 55
Tab. 11: Seznam aktivit v rámci jednotlivých prožitkových bloků, jejich zaměření a zdroje .................................................................................................................. 58
Tab. 12: Zjištění ze sociometrické matice- třída A- hodnocení žáka spolužáky .......... 61
Tab. 13: Zjištění ze sociometrické matice- třída A- hodnocení spolužáků žákem ....... 63
Tab. 14: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení- třída A- před realizací .................................................................................................................. 68
Tab. 15: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení- třída A- po realizaci. 69
Tab. 16: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků- třída A- před realizací aktivit .................................................................................................................. 71
Tab. 17: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků- třída A- po realizaci aktivit . 71
Tab. 18: Výpovědi žáků třídy v oblasti specifických poruch učení- třída A ................. 72
Tab. 19: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy A- před realizací aktivit .......... 73
Tab. 20: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy A- po realizaci aktivit .......... 73
Tab. 21: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy A............................................. 73

109
Tab. 22: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách - třída A - před realizací .......................................................... 74

Tab. 23: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách - třída A - po realizaci .......................................................... 75

Tab. 24: Zjištění ze sociometrické matice - třída B - hodnocení spolužáků žákem......... 77

Tab. 25: Zjištění ze sociometrické matice - třída B - hodnocení žáka spolužáky......... 78

Tab. 26: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení - třída B - před realizací .................................................................................................. 83

Tab. 27: Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení - třída B - po realizaci 84

Tab. 28: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků - třída B - před realizací aktivit .................................................................................................. 85

Tab. 29: Vnímání vlastní pozice ve třídě z pohledu žáků - třída B - po realizaci aktivit. 85

Tab. 30: Výpovědi žáků třídy v oblasti specifických poruch učení - třída B................... 86

Tab. 31: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B - před realizací aktivit.......... 87

Tab. 32: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B - po realizaci aktivit.......... 87

Tab. 33: Přiřazování pojmů k typu obtíží u žáků třídy B......................................... 87

Tab. 34: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách - třída B - před realizací .................................................................................................. 88

Tab. 35: Výpovědi žáků se specifickými poruchami učení o těchto poruchách - třída B - po realizaci .................................................................................................. 89
SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy A před realizací prožitkových aktivit ..........64

Graf 2: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy A po realizaci prožitkových aktivit..........64

Graf 3: Hodnocení svého postavení ve třídě A z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy .......................................................66

Graf 4: Hodnocení svého postavení ve třídě A z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy .......................................................67

Graf 5: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy B před realizací prožitkových aktivit............79

Graf 6: Hodnocení třídy v aspektu spolupráce, vzájemné komunikace, tolerance, sdělení názoru z pohledu žáků třídy B po realizaci prožitkových aktivit..........80

Graf 7: Hodnocení svého postavení ve třídě B z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy .......................................................81

Graf 8: Hodnocení svého postavení ve třídě B z hlediska sebehodnocení a vlastní popularity z pohledu všech žáků třídy .......................................................82
PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1: Prezentace pro žáky ................................................................. 113
Příloha č. 2: Aktivity realizované ve třídách .................................................. 123
Příloha č. 3: Vyhodnocení dotazníků třídy A, B – sociometrické matice ........ 136
Příloha č. 1: Prezentace pro žáky

Seznámení se SPCIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ pro žáky II. stupně ZŠ

Jana Pláteníková

VYSVĚTLIVKY K PREZENTACI

- kurzivou je psán text, který nebyl součástí vizuální části prezentace, ale jedná se o slovní doprovod prezentace ze strany výzkumníka v souvislosti se zadáváním prožitkové aktivity, komentářem k jednotlivým určeným snímkům
Hádejte, které z těchto dětí má obtíže ve čtení, psaní nebo počítání?

Na první pohled nelze poznat, kdo má obtíže v učení a kdo ne. Nejde to poznat ani ze vzhledu, ani ze způsobu přístupu k úkolům a podobně. Tyto poruchy jsou vidět především při školní práci - čtení, psaní a počítání - v počátcích školních dohádkách. Nyní si o nich zkusíme říci více.
Co jsou to ty specifické poruchy učení a jaké mají projevy?

Představme si mozek jako knihovnu plnou „šuplíků“, do kterých ukládáme znalosti. Lidem, kteří trpí specifickými poruchami učení chybějí nějaké „šuplíky“ nebo je mají přeházeny. Proto jim zvádětude dovednosti čist a psát dává mnohem více zabrat, než ostatním spolužákům. Důležité je vytrvat. Pokud vytrváš, tak se to mohou naučit, stojí je to však často mnohem více síli, než ty ostatní.

Příčiny vzniku jsou různé.
Čím dříve jsou obtíže odhaleny, tím lépe.
Většinou se tak děje na 1. stupni ZŠ.
Lidé s těmito obtížemi jsou stejně dobří, jako ti ostatní.
Protože je však často školní práce stojí mnohem víc úsilí a dříny, nemusejí příkladně psát diktát celý, mají ho zkrácen a podobně.
Někdo si může říci: „Páni, ti mají ale výhody.“
Právě za chvíli si ukážeme, že se nejedná o výhody, ale spíše prostor, jak pracovat s tím, co jim jejich školní práci ztěžuje.
Jak se projevuje dyslexie?

např.
- záměny písmen b/d/p
- velmi pomalé čtení
- domýšlení končů slov
- čte, ale neví o čem

Dyslexie je specifická porucha čtení.

Jak může vidět text žák s dyslexií?

A teď si to vyzkoušíme.

Zkuste si přečíst tento text.

Včera měli štěstí změnit umístění ránobního formátu. Byla to valké válka po bloudě nadýmě. Pan Derbánek dýl plný bojů a očekával se poběží s ostakminy o své žáky. Svět se všiml jak se pokrčil s ďáblem Kutou. Byl z toho dnes, protože se um sklidil větší z mladičí. Jako lamý kulí chtěl dyt lamířem a kreslit odzvuky.

- Jak se Vám text četl?
- Víte, o čem jste četli?
- Podobnou zkušenost může mít i řád s dyslexií. Pro některé žáky s dyslexií je náročné čtení s porozuměním, pro některé zase především technika a rychlost čtení, schopnost čtení bez chyb. Čtení je pro ně jednoduše velmi náročné.
Jak to má dysgrafik?
např.
• píše pomalu
• pismo je nečitelné
• zaměňuje podobná písmena nebo čísla
• nedaří se mu geometrie

A teď si to zase vyzkoušíme.😊

Dejte si tužku do opačné ruky, než kterou běžně psíte. Teď Vám budu dictovat větu a vy ji zkuste napsat.

Psalo se Vám takto dobře?
Jaké to bylo psát jinou rukou než obvykle?
Říká se, že člověk s dysgrafii píše, jakoby psal cizí rukou, nebo jakoby měl na ruce sádro.
Sami jste se mohli přesvědčit, že to pro ně může být velmi náročné. Piši pak pomaleji nebo méně čitelně.
Jaké dělá dysortografik chyby?

např.
vynichává při psaní slov písmenka
vynichává háčky a čárky
piše slova dohromady
i přes znalost gramatických
pravidel často chybuje v
diktátech

A jdeme si to vyzkoušet. 😊

Budu Vám diktovat pár vět a vy se budete řídit tímto pravidlem:
(pravidla jsou napsána i na tabuli)
- když uslyšíte D pišete B
- když uslyšíte B pišete D
- když uslyšíte A pišete E
- když uslyšíte E pišete A
- všechna slova píšte bez háčků a čárk
- v názvech jmen píšte malá písmena

Diktované věty:
Babka Beáta s dědkem Václavem stáli u vrátk. Právě přicházel i Budulínek.
Bylo krásné. Babka s dědkem poslal Budulínku dokoupit dobroty do nedaleké obce.

Jaké to pro Vás bylo? Bylo jednoduché myslet na všechna ta zadana pravidla? Je žák s dysortografii má často problém v aplikaci naučených gramatických pravidel, je pomalejší při psaní diktátu, může je mít proto zkráceny.
Jak se projevuje dyskalkulie?

např. má problém správně čísla přečíst nedaří se mu správně čísla napsat nenásobil, raději stále sčítá dělá mu obtíže rozehnout rozdíl mezi „o 3 více“ a „3 krát více“

A jak to bylo v Kocourkově?

7 radních z Kocourkova mělo jednu zasedání. Pani starostová jim na radníci donesla 28 buchet.

1. První radní uměl dělit a řekl, že každý dostane 13 buchet.
   28 : 7 = 13 (8:7 = 1, zbytek 1 --- 21 : 7 = 3 - celkem 13)

2. Druhý radní řekl, že se mu to nějak nezdá, uměl násobil a tak si to ověřil.
   13 · 2 = 3. 7 --- 21 + 1 7 = 28

3. Pan starosta řekl, že se mu to stále nějak nezdá, že to také zkонтroluje. Uměl sčítat. Udělal kontrolu a ooprovádu mu vyšlo, že každý radní dostane 13 buchet.
   13 + 13 + 13 + 13 + 13 + 13 + 13 = 3 · 3 + 3 · 3 + 3 · 3 = 21 + (1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1) = 7 ---- 21 · 7 = 28

žák s dyskalkulí často využívá své postupy výpočtu, svět čísel je pro něj často velmi záhadný. Proto může používat nějaký kalkulačku, nebo někdy postupuje výpočtu.
Známé osobnosti s dyslexií

OZZY

A další...

TOMMY HILFIGER
Co z toho plyne?

Mnozí slavní lidé, kteří trpí dyslexií a dalšími poruchami učení nám dokazují, že tyto obtíže nemusejí být překážkou úspěchů v jiných oblastech, ale také nám sdělují, že je třeba podpora okolí, vytrvalost a vnitřní houževnatost, aby své obtíže spojené s poruchami učení překonali.

Děkuji Vám za pozornost!
Příloha č. 2: Aktivity realizované ve třídách

1. setkání

Představení spolužáka

Pomůcky: není třeba
Cílová skupina: žáci ZŠ i SŠ
Doba trvání: cca 10-15 minut

Postup: Žáci sedí v kruhu. Vytvoříme dvojice (příkladně si žáci vylosují stejné žetony, rozdělime je podle čísel a podobně), dvojice si sedne k sobě a následně se postupně vzájemně představí- co o sobě již ví za dobu, co jsou ve společné třídě. Následně může vždy každý z dvojice informace doplnit.
Zaměření aktivity: představení spolužáka

Lidský preclík

Pomůcky: není třeba
Cílová skupina: žáci ZŠ i SŠ
Doba trvání: libovolná, do 10 minut

Zaměření aktivity: ledolamka

„Místa si vymění všichni ti, kdo…“

Pomůcky: židle
Cílová skupina: žáci ZŠ i SŠ
Doba trvání: libovolná, alespoň 10 minut

Postup: Třída sedí v kruhu, techniku zahajuje zpravidla učitel, který stojí uprostřed kruhu a jeho židle byla odejmouta pryč. Tak zůstane vždy v kruhu jeden člověk, který si nemá kam sednout a následně dává instrukci, aby si vyměnily místa osoby podle
určitého charakteristického znaku, jenž platí i pro daného jedince uprostřed kruhu (např. délka vlasů, místo narození, oblíbené jídlo …). Záleží pouze na atmosféře ve skupině a také na věku žáků, zda setrají u povrchních dotazů, nebo se budou ptát i na více osobní informace.

**Zhodnocení aktivity:** Skupina rekapituluje, které společné rysy si zapamatovali, ptáme se, zda někoho překvapilo, že si ve skupině s nimi vyměňovalo místo někdo, koho by nečekali, doptáváme se na jakékoli informace, jež se žáci o svých spolužákůch dozvěděli.

**Zaměření aktivity:** sebeprerepraci i poznávání druhých, aktivita je vhodná také v případě, kdy skupina dlouho pracovala v klidu a seděla, pokud ji potřebuje oživit. Toto metodou lze rovněž nenásilně získat některé informace o vztazích ve skupině. Je však vždy vhodné začínat u jednodušších položek, aby žáci nevznimali úkol jako příliš náročný. Učitel současně stále monitoruje, zda se dodržuje pravidlo, že výzva od žáka uprostřed kruhu platí i pro něho samotného.

**Co máme společného**

**Pomůcky:** papír, psací a výtvarné potřeby

**Cílová skupina:** žáci 2. stupně, SŠ

**Doba trvání:** 20-30 minut (případně déle, pokud se aktivita opakuje několikrát)

**Postup:** Učitel si vytvoří seznam různých kritérií, podle nichž se má třída rozdělit na menší skupiny (např. počet sourozenců, místo původu, druh domácího zvířete, barva očí, zájmy žáků). Skupiny potom samostatně hovoří a pokusí se sepsat co nejvíce charakteristik, které mají společné, kromě té, podle níž se sloučily. Následuje prezentace každé skupiny. Pokud to časově možnosti dovolí, je vhodné posléze třídu opět rozdělit podle jiného kritéria, takže vzniknou opět nové skupiny, které plní stejný úkol. Ideální je aktivitu opakovat alespoň dvakrát. Pro zlepšení lze v druhém kole žákům zadat, aby to, co mají společné, ztvárnili výtvarně. Jestliže bude následovat třetí kolo, je možné instrukci pozměnit tak, že členové skupiny budou společné charakteristiky vyjadřovat dramaticky.

**Zhodnocení aktivity:** Zjišťujeme, kdo se s kým potkal ve více skupinách. Důležité je také si všimnout, kdo byl překvapen, že je ve skupině s někým nečekaným, kdo zjistil něco velmi neobvyklého o společných rysech s dalším členem, respektive členy.
Hovoříme o tom, že se spolužáky můžeme nalézt řadu společných rysů, a dále můžeme diskutovat o tom, k čemu je nám užitečné hledat ve třídě shody.

**Zaměření aktivity:** Posílení skupinové soudržnosti, zaměření pozornosti žáků na vrstevníky ve třídě. Opakování aktivity je dobré především proto, aby žáci získali příležitost hovořit také s dalšími spolužáky. Členění do skupin podle stanoveného kritéria není zcela zásadní, kdyby ve třídě vznikla skupina čítající pouze dva spolužáky, lze ji přičlenit k nějaké jiné skupině, stejně tak příliš velkou skupinu můžeme rozdělit na dvě menší. Ve skupinách však nemusí být stejný počet žáků.

**Geometrické tvary**

**Pomůcky:** šátky

**Cílová skupina:** žáci druhého stupně ZŠ a SŠ

**Doba trvání:** 15-20 minut

**Postup:** Všichni žáci si zavážou oči šátkem. Učitel zadá několik instrukcí, kterými se skupina promíchá (např. udělej krok doprava, dva dopředu, jeden vlevo). Následuje pokyn, že se všichni musí chytit za ruce a udělat maximálně pravidelná kruh. Když jsou přesvědčení, že úkol splnili, mohou si sejmout šátek a podívat se. Následně si šátkem opět zavážou oči, třída se znovu promísí, ať žáci nestojí vedle sebe, a podle instrukce mají vytvořit maximálně pravidelný čtverec. Když se daří dostatečně rychle, ve třetí fázi mají vytvořit trojúhelník. Postup je stále stejný.

**Zhodnocení aktivity:** ptáme se, zda si skupina všimla, kdo přispíval s nápady, jak se jim pracovalo, za jakých okolností se podařilo dosáhnout cíle, také nás zajímá, jestli někdo ze třídy prezentoval nápad, který následně zapadl, protože ho spolužáci přeslechli. Skupina zpravidla dospěje k závěru, že v okamžiku, kdy začali spolupracovat a navzájem si naslouchat, začalo se jim lépe dařit. Stejně jako u jiných aktivit zaměřených na spolupráci následně předvedeme diskusi na problematiku spolupráce v reálném životě a její výhody.

**Zaměření aktivity:** Kooperace, komunikace, vzájemné naslouchání. Pokud někomu ze třídy vadí zavázané oči, stanovíme ho jako pozorovatele a při závěrečné reflexi se ho ptáme, co postřehl, za jakých okolností viděl, že třída došla k cíli.
2. setkání

Trpaslíci

Pomůcky: klasické školní židle, případně šátky

Cílová skupina: žáci od třetího ročníku ZŠ až po SŠ

Doba trvání: 15-20 minut


Variace: Můžeme jim například určit, ať se řídí prvním písmenem svého jména, nebo se seřadí podle data narození.

Zhodnocení aktivity: Všímáme si, jak dlouho práce skupině trvala, zda se postupně rozvinul konkrétní model spolupráce, který vedl k úspěchu, kdo byl nejvíce iniciativní. O tomto se skupinou následně hovoříme. Lze diskutovat také o pocitech při fyzickém kontaktu s druhými členy skupiny, kdo měl strach a co mu pomohlo jej překonat. Snažíme se otázky seřadit k tomu, že se jim práce podařila, respektive zjistit, kdo měl strach a co mu pomohlo jej překonat.

Zaměření aktivity: Posílení skupinové soudržnosti, kooperace, prezentace informací o osobě (v případě řazení podle jména, data narození nebo jiné individuální charakteristiky). Je možné, že někdo ze žáků odstoupí aktivitě. Také učitel může, co všeho postřehl, že se ve skupině odehrávalo. Při variantě na židlích je velmi důležité, aby učitel byl uvnitř kruhu a pomáhal žákům, kdyby hrozilo, že se židli spadnou.

Průzkum třídy

Pomůcky: lístečky, na nichž jsou předem zadány úkoly, které budou Žáci plnit. Úkoly jsou formulovány ve smyslu: „najdi ve třídě někoho, kdo…“ (lze vymyslet libovolné charakteristiky, dovednosti, vlastnosti, je možné rovněž uvést seznam „nej…“, která chceme ve třídě zjistit). Je vhodné, aby byly převážně zahrnuty otázky, na něž nelze
odpověď zjistit na první pohled, ale žáci v ideálním případě musí oslovit všechny spolužáky a teprve na základě vyhodnocení informací od nich zjistit odpověď. Počet úkolů odpovídá počtu žáků ve skupině, případně počtu dvojic, jež ve třídě můžeme vytvořit. Dále potřebujeme psací potřeby a papíry na poznámky.

Cílová skupina: žáci ZŠ i SŠ

Doba trvání: průzkum třídy 10-15 minut (úkol je však možné zadat i několik dní předem a následně se vrátit k jeho vyhodnocení), prezentace výsledků 30 minut

Postup: Žáci jsou informováni, že budou provádět průzkum své třídy. Jednotlivci, v případě větších tříd náhodně vytvořené dvojice, si vylosují úkol a v zadaném časovém intervalu (např. na seznamovacím kurzu do druhého nebo třetího dne) zjistí odpověď. Není nutné, aby odpovědí byl jen jeden člověk, lze formulovat otázky tak, že budou platit pro více žáků ve třídě.

Zhodnocení aktivity: Každý prezentuje výsledky svého průzkumu, skupina kontroluje, zda zjistil skutečně adekvátní odpověď. Je vhodné odpovědi zapisovat na velkou plachtu papíru nebo na tabuli, zejména když jsou zjištěné pozitivní charakteristiky, třída tak získá přehled o kvalitách všech svých členů. Pokud není odpověď pouze jednoslovná a zcela jednoduchá, vyzveme žáky, kterých se týká, aby vysvětlili, proč pro ně platí (např. sdělují sami, jakým sportům se věnují nebo jaká mají domácí zvířata). V závěru zrekapitulujeme, co všechno jsme se o spolužáích dozvěděli, ptáme se žáků, co je zaujalo a překvapilo na jejich spolužách.

Zaměření aktivity: vzájemné poznavání, prezentace informací, které se nemusíme při běžném chodu třídy dozvědět, plnění úkolů s partnerem, s nímž žáci možná doposud nepracovali. Je dobré, pokud jsou u odpovědí různá jména, z toho důvodu zaměřujeme otázky na různé oblasti. Není cílem ukázat jednoho nejlepšího jedince, ptáme se raději na více spolužáků, kteří mají podobné charakteristiky.

Příklady dotazů do průzkumu:
Kdo má nejneobvyklejší zájem?
Kdo má nejvíce sourozenců?
Kdo má příbuzně na nejvzdálenějším místě?
Kdo byl v nejvíce zemích?
Kdo bydlí nejdál od školy?
Kdo umí hrát na nejvíce hudebních nástrojích?
Kdo má doma nejvíce domácích zvířat?
Kdo má doma nejexotičtější zvíře?
Kdo ušel nejdelší pěší túru?
Kdo získal nejvíce medailí nebo diplomů?
Kdo se aktivně věnuje nejvíce sportům?
Kdo má největší číslo boty?
Kdo má nejmenší číslo boty?
Kdo si pamatuje nejdelší básničku?
Kdo zná někoho slavného?

**Jednosměrná komunikace**

Pomůcky: papír, tužka, předloha

Čílová skupina: žáci 2. stupně ZŠ, SŠ

Doba trvání: 15-20 minut

**Postup:** Žáci se posadí ve dvojicích proti nebo i zády k sobě. Jeden drží v ruce předlohu (např. polovinu formátu A4), kterou musí nadiktovat druhému (ten má čistý list téhož formátu). Druhý však neví, co vidí na svém papíře první a nesmí se na nic ptát. Výsledkem má být, že to, co bude mít nakresleno druhý, bude co nejvíce podobné tomu, co má na papíře prvý. Osvědčili se různé kombinace např. dvou různě velkých čtverců, jedné kružnice a dvou trojúhelníků, které se všechny tvary se dotýkají, případně prostupují.

**Zhodnocení aktivity:** jak to dopadlo, proč to dopadlo dobře, proč ne, jakou volil diktující taktiku, jak byl schopen diktující předvídat problémy, co je přesnost řeči, myšlenkové pochody atd. diktujícího, i kreslíře. Jakou roli tu hraje představitivost, jak funguje to, že jednomu slovu můžeme různě porozumět…

**Zaměření aktivity:** na přesnou a partnera zohledňující komunikaci
**Pohyb se špejlemi**

**Pomůcky:** špejle  
**Cílová skupina:** žáci 2. stupně ZŠ, SŠ  
**Doba trvání:** 15-20 minut  
**Postup:** Dvojice vloží mezi svá ramena špejly a začnou se pohybovat prostorem, který by měl být ideálně členitý (schody, přelézat lavice ...). Špejle se přitom nesmí zlomit, ani nesmí spadnout na zem. Posléze lze vyzkoušet podobnou aktivitu ve třech.  
**Z hodnocení aktivity:** Co nám umožnilo/znemožnilo úkol splnit, jakou taktiku bychom volili podruhé, jak jsme se cítí takto „spoutaní“ s partnerem ...?  
**Zaměření aktivity:** na kooperaci při fyzických aktivitách a partnerskou citlivost

**3. setkání s prezentací na téma specifické poruchy učení**

**MIAS**  
**Pomůcky:** papír A4  
**Cílová skupina:** žáci ZŠ, SŠ i dále  
**Doba trvání:** 20 minut  
Možné schéma příběhu: Žák sedmé třídy jménem Michal ještě leží v posteli, přestože jeho budík dozvonil už před třemi minutami. Z niceho nic na něj jeho matka volá: „Michale, ty lenochu, koujej se zvednout z postele a jít dolů, než na tebe pošlu tátu!”
Michal vstane z postele, jde se obléknout, ale nemůže najít čisté ponožky. Matka mu řekne, že si holt bude muset vzít včerejší. Jde se omýt do koupelny a starší sestra, která se tam už zavřela, mu řekne, aby odprejsknul. Při odchodu do školy si zapomene sváčinu a matka za ním volá: “Michale, zapomněl sis sváčinu, zapomněl bys i hlavu, kdybys ji neměl přirostlou!” Když vyjde na roh, vidí ujíždět školní autobus, takže bude muset jít pěšky. Přijde do školy pozdě a musí projít kolem ředitele, který mu dá co proto.

Pokračujte v příběhu. Příběh končí s tím, že jde Michal spát se znakem MIAS velkým jako pětikoruna!

Diskuze: Co ukrajuje z Vašeho MIASU? Jaké Vaše chování rozbíjí MIAS ostatních ve škole? Co může naopak MIAS podpořit?

Z hodnocení aktivity: …může směřovat k pocitům, k uvědomování si toho, jak svými výroky ovlivňují druhé, k tomu, že všichni máme svoji hodnotu….

Zaměření aktivity: podpora vhodných projevů v mezilidských vztazích, vnímání vlastní hodnoty, i když nám ji někdo nebo něco narušuje.
Zhodnocení aktivity: …může směřovat k pocitům, k uvědomování si snadnosti či nesnadnosti takových pozitivních výroků, k tomu, jaké je tyto výroky poslouchat atd.
Zaměření aktivity: podpora pozitivní zpětné vazby v mezilidských vztazích

**Slepý a němý**

Pomůcky: šátky
Cílová skupina: žáci 2. stupně ZŠ, SŠ
Doba trvání: 20 - 30 minut
Postup: Třída se rozdělí do náhodně vytvořených dvojic, jeden člen z každé dvojice jde do vedlejší místnosti, druhý zůstává a dostane zadání úkolu (např. něco sestavit, něco přenést či upravit). Když se dvojice vrátili k sobě, ten který nezná zadání, si zaváže oči, druhý zná zadání úkolu, avšak od tohoto okamžiku nesmí mluvit. Za těchto podmínek se všechny dvojice snaží splnit instrukci. Posléze se role vymění a dvojice vše absolvují znovu, ovšem úkol je nový.
Variace: Třída se rozdělí do dvojic, jeden z páru si zaváže oči a druhý dostane instrukci, kudy má dotyčného vést, aniž by s ním hovořil. Na trasu lze umístit překážky. Po zdárném dovedení „nevidomého“ zpět do třídy se role vymění.
Zhodnocení aktivity: Podobně jako u předchozí techniky je věnována pozornost úspěšnosti při plnění úkolu a zážitku z vedení či podřízení se druhému a handicapování jednotlivých dvojic. Ptáme se také, zda někomu více vyhovovalo, respektive vadilo, pokud neviděl, či nemohl mluvit, a z jakých důvodů. Respektujeme, že každý poskytuje jiné odpovědi. Zaslouží si pozornost, že každý může preferovat odlišný styl práce, někdo se raději nechá vést, kdy nemusí cítit takovou odpovědnost za druhého, někdo raději za jakýchkoli okolností vede.
Zaměření aktivity: Rozličné způsoby komunikace, rozdílné preference žáků. Je vhodné věnovat pozornost skutečnosti, že je normální, když se lidé k různým úkolům stavějí odlišně, a zvažovat, kdy mají jednotlivé způsoby práce své výhody, kdy naopak mohou být nevýhodné.
4. setkání

**Barvy na čele**

**Pomůcky:** různobarevné puntíky, čtverečky nebo jiné tvary, které lze nalepovat

**Cílová skupina:** žáci 2. stupně ZŠ a SŠ

**Doba trvání:** 15-30 minut

**Postup:** Žáci stojí v kruhu, mají zavřené oči. Během celé aktivity nesmějí mluvit. Každému z nich učitel nalepí na čelo barevný obrazec tak, že podle těchto obrazů vznikne několik menších skupin. Jakmile žáci otevřenou oči, dostanou instrukci, aby se podle toho, co vidí, rozdělili do skupin, aniž spolu budou hovořit. Dva nebo tři lidé dostanou úplně jiné puntíky a nepatří na první pohled nikam. Když jsou rozděleni a stojí po skupinkách, včetně těch, kdo nepatří nikam, požádáme někoho z jedné ze skupin, aby zkontroloval, zda jsou všichni rozděleni správně. Poté co je obejde a kývne, že všechno je v pořádku, můžeme požádat dalšího hráče, pokud se mu rozdělení nelíbí, rozdělí skupiny jinak (je možné se členy skupin libovolně hýbat podle různých klíčů, např. na základě tvarů či barev, nebo je může namíchat, že je mnoho menších skupině a v každém jsou lídy s různými obrazci).

**Zhodnocení aktivity:** Po ukončení aktivity je nutné reflektovat, co ve skupině probíhalo. Pozornost zaměříme na jedince, kteří zůstali stát sami, a ptáme se, jaké pro ně bylo být osamělý a nerozumět, proč se to děje. Současně se zbytku třídy ptáme, jak vnímali skutečnost, že někteří žáci nepatřili do žádné skupiny, zda měli potřebu nějaké o vyřešit a pomocí jim, zda je napadalo, jak to udělat. Rozebereme, jestli by žákům pomohlo, kdyby rozuměli, podle jakého klíče jsou do skupin členěni, respektive jakou roli v běžném životě hraje srozumitelnost a nesrozumitelnost situace, kdy je s námi nějak nebo někam manipulováno. Proto jsou proto vhodné okolnosti, je dobré prodiskutovat, co se žáky dělají, když je třída rozdělena do skupin a někteří nikam nepatří. Jestliže závěrečně hodnotitelé se skupinami více hýbali a změnili jejich sestavu, je třeba to také prohovořit – proč to udělali, jaké bylo pro členy skupiny, když se náhle ocitli jinde, apod.

**Zaměření aktivity:** skupinová soudržnost, struktura sociálních rolí ve třídě, postavení ve skupině, akceptace jinakosti. Aktivitu lze využít v případě, že víme o názvacích ostrakizace ve třídě a chceme toto téma otevřít k diskusii. Učitel však musí dbát na to, aby adekvátně přidělil zvolené tvary, neboť je třeba dobře promyslet, kdo bude označen za jedince, kteří nikam nepatří (rozhodně to nesmí být žák či žáci, kteří takové postavení...
ve třídě mají i ve skutečnosti). Aktivitu můžeme zařadit, když chceme v rámci rozvoje sociálních dovedností věnovat pozornost toleranci vůči odlišnostem.

Létající koberec

**Pomůcky:** prostěradlo na dvojlůžko nebo jiná obdobně velká plocha (např. deka, část padáku, velký kus pevnějšího igelitu)

**Cílová skupina:** žáci 2. stupně ZŠ, SŠ

**Doba trvání:** 15-20 minut

**Postup:** Všichni žáci se postaví na rozprostřené prostěradlo. Aktivitu uvedeme tak, že žákům sdělíme, že letí na letajícím kobereci, jsou vysoko ve vzduchu a náhle jim začalo docházet palivo. Jediný způsob, jak se mohou zachránit, je obrátit koberec rubem nahoru. Jelikož jsou však vysoko nad zemí, je potřeba pohlídat, aby žádný spolucestující z koberce nepřepadl. Žáci si mohou pomáhat tak, že jeden druhého vezme na záda, posadí si ho za krk a podobně. (řešení: Jeden cíp prostěradla je nezbytné obrátit do kříže a dále pak v obracení postupovat, zatímco žáci postupně přecházejí na obrácnou stranu. Buď musí někdo ze třídy projít pod nohama všech ostatních, postupně prostěradlo obracet a určovat jim, kam si mají stoupnout, nebo obracejí vždy tři, kdo ještě nestojí na rubové straně, a jakmile si vytvoří prostor, přejdou za překříženou část prostěradla a stojí na místě, které je už obrácené). Žáci budou na prostěradle s vysokou pravděpodobností stát hodně blízko u sebe, ale měli by mít alespoň minimální prostor, aby bylo možné úkol splnit. Pokud je třída větší, raději použijeme dvě prostěradla (na jedno se vejde maximálně 15-20 osob).

**Zhodnocení aktivity:** Po úspěšném ukončení práce se žáky hovoříme o tom, jak se jim podařilo cíle dosáhnout. Ptáme se, kdo inicioval správné řešení, zda si všimli, že někdo byl aktivnější než ostatní a hodně skupině pomáhal, jak se jim podařilo prostěradlo obrátit, zda všichni pracovali. Jestliže z aktivity vyplýne (pokud možno žáci sami pojmenují, že jim pomohla vzájemná spolupráce), pokračujeme v diskusi uváděním dalších příkladů, kdy je nutné, aby lidé spolupracovali. Kromě školního prostředí přemýšlíme i o jiných situacích, nezapomínáme uvádět příklady z dospělého života. V závěru žáky vyzveme, aby shrnuli co nejvíce důvodů, proč je spolupráce výhodná.

**Zaměření aktivity:** Spolupráce, vymýšlení strategie, argumentace a vyjednávání, naslouchání názorům druhých.
Klubíčko

Pomůcky: větší klubko provázků nebo vlny
Cílová skupina: žáci 2. Stupně ZŠ a SŠ
Doba trvání: 10-20 minut

Zhodnocení aktivity: Jedná se o závěrečnou aktivitu, takže není třeba dlouze rozebírat její průběh, spíše je dobré nechat v žacích doznit, co bylo řečeno. Je však možné se ptát, jak se jim prokázalo, jak bylo jednoduché či složité vymyslet odpovědi na otázky, jestli někoho překvapilo, co slyšel. Pokud jdou v rámci aktivity vyřčeny nějaké závazky, je dobré v závěru promyslet, jak jich můžeme skutečně dosáhnout, případně dohodnout termín, kdy znovu o tématu budeme hovořit, nebo kteří žáci či učitel zkontrolují průběh, aby se úkoly skutečně splnily a nezůstalo jen u slov.

Zaměření aktivity: Ukončení práce, posílení vztahů, reflexe chování druhých osob, případně stanovení závazku pro další život ve třídě.
Pro zapojení všech členů třídy a pro navození spolupráce v rámci celé třídy je vhodnější vytvářet podskupiny či dvojice za využití nějaké metody či hry, nikoli libovolně. **Způsobů dělení skupiny na podskupiny je mnoho.** Lze využít tradiční rozpočítávání, nebo si členové losují namalované symboly či postavy z pohádek či filmů, podle nichž vzniknou dvojice nebo skupinky. Vylosované postavy z pohádek či filmů se mohou najít podle citátů, který budou dotyční nahlásit recitovat, nebo mohou postavu nevěrnozná znázornit. Losovat mohou také barevné kuličky či kameny a skupiny vzniknou podle barvy. Pokud chceme, můžeme použít bonbony různých barev, podle kterých se skupiny najdou a bonbony posléze žákům pochopitelně zůstanou. Pro dvojice můžeme použít též svazek provázků, jež přehneme v půlce,
každý si chytí jeden konec. Když se provázky rozmotají, na jejich koncích jsou vzniklé dvojice.
Příloha č. 3: Vyhodnocení dotazníků třídy A, B – sociometrické matice

<table>
<thead>
<tr>
<th>Třída A</th>
<th>SPOLUŽÁCI</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ŽÁK</td>
<td>před realizací</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
<td><img src="image" alt="Table" /></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vysvětlivky:
- Divka
- Chlapec
- Žák se SPU
- Žák se SVP - bez SPU

Tab. 1: Sociometrická matice třídy A před realizací prožitkových aktivit
Tab. 2 : Sociometrická matice třídy A po realizaci prožitkových aktivit

<table>
<thead>
<tr>
<th>Třída A</th>
<th>SPOLUŽÁCI</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ŽÁK</td>
<td>po realizaci</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Vysvětlivky:

- :)) Vyhledávám nejvíce
- :) Vyhledávám
- :D Neutrální
- :( Nevyhledávám ho
- :)) Vyhledávám nejvíce
- :) Vyhledávám
- :D Neutrální
- :( Nevyhledávám ho
Tab. 3: Sociometrická matice třídy B před realizací prožitkových aktivit

| Žák | před realizací | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|-----|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1   | :))            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 2   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 3   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 4   | :))          | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 5   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 6   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 7   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 8   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 9   | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 10  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 11  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 12  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 13  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 14  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 15  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 16  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 17  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 18  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 19  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| 20  | :)            | :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|

Vysvětlivky:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Divka</th>
<th>Chlapec</th>
<th>Žák se SPU</th>
<th>Žák se SVP bez SPU</th>
<th>Žák s přiděleným AP</th>
<th>Žák cizinec</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>:))</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>:))</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>:))</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 3: Sociometrická matice třídy B před realizací prožitkových aktivit
<table>
<thead>
<tr>
<th>Třída</th>
<th>SPOLUŽÁCI</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
<th>17</th>
<th>18</th>
<th>19</th>
<th>20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ŽÁK</td>
<td>po realizaci</td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td>:))</td>
<td>:))</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td></td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
<td>:)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

|        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Dívka  | :))| :))| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Chlapec| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Žák se SPU| :))| :))| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Žák se SVP bez SPU| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Žák s přiděleným AP| :))| :))| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Žák cizinec| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Vyhledávám nejvíce| :))| :))| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Vyhledávám| :))| :))| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Neutrální| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|
| Nevyhledávám ho| :))| :))| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)| :)|

Tab. 4: Sociometrická matice třídy B po realizaci prožitkových aktivit