

Československá psychologie 2006 / ročník L / číslo 4

VZTAHY SPOLUŽÁKŮ K DYSLEKTICKÉMU VRSTEVNÍKŮVI

MARIE VÁGNEROVÁ

Psychiatrické centrum Praha

ABSTRACT

Relationships of classmates towards their dyslexic peer

M. Vágnerová

Dyslexia is a specific defect of reading, which belongs to the category of language and speech defects. It may have also further symptoms, which may be subjectively and socially disadvantageous, and in its sum total or interaction they may increase the risk of school and social failures. The aim of the present study was finding out the opinion of children and adolescents on the problems that dyslexia brings to common lives of pupils, and surveying their experience with the conduct of teachers and parents towards dyslexics. An adequate opinion on the problems of dyslexic classmates is stabilised at the end of school attendance. The tendency to interpret their learning problems as a consequence of insufficient motivation is continuous. The attitude of Czech school children towards dyslexics is not very critical and adverse. They consider them to be quite nice individuals who, compared to the

others, do not show any substantial difference. They realise that teachers give preferential treatment to dyslexics, but in the course of adolescence the way of interpretation of such behaviour changes: adolescents understand it as necessary differentiation of the approach towards pupils with different dispositions. In a group of peers, the sole reading defect, unless it is connected with further problems, does not represent a big social disadvantage.

key words:

dyslexia,
assessment of dyslexics,
classmates of dyslexics,
social position of dyslexics,
assessment of teachers' behaviour

klíčová slova:

dyslexie,
hodnocení dyslektiků,
spolužáci dyslektiků,
sociální postavení dyslektiků,
hodnocení chování učitelů

Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, která patří do kategorie specifických poruch jazyka a řeči. Dyslexii je třeba chápat jako jeden z projevů primárního neurobiologického postižení, které může mít i další příznaky, a ty mohou být různé. Mohou být subjektivně i sociálně znevýhodňující a ve svém součtu či interakci mohou dále zvyšovat riziko celkového, výukového i sociálního selhání. I když jde o relativně velmi lehké a specifické mentální postižení, ostatní lidé je mohou chápat jako projev celkové neschopnosti a k dyslektickému dítěti se podle toho chovat. Způsob hodnocení všech projevů této poruchy závisí samozřejmě i na celkové úrovni hodnotitelů, a proto ji budou posuzovat jinak děti a jinak dospělí.

Hodnocení mladších školáků je vázáno na realitu, v tomto případě na konkrétní zkušenosti s určitými spolužáky, zejména pokud jsou opakované nebo osobně významné. Školní děti dovedou uvažovat komplexněji než předškoláci, dokáží svoje poznatky určitým způsobem uspořádat. Jsou schopny využívat dílčích poznatků k nějakému zobecnění, umí generalizovat svou zkušenost, i když

Došlo: 8. 12. 2005; M. V., Psychiatrické centrum Praha, Ústavní 91, 181 03 Praha 8

Studie byla podpořena grantem GA ČR 406/04/0689 „Analýza stresových a resiličních činitelů v rodinách dětí se specifickými poruchami učení“.

leckdy ne zcela přesně. Jejich názor na určité vrstevníky může být ve větší míře ovlivněn náhodným zážitkem, kdy se některý z nich projevoval nápadně, nepříjemně či naopak. Např. děti, které špatně čtou, mohou být různé. Jakého spolužáka, který takové potíže má, dítě zažije, je do určité míry náhoda (může být plačtivý, úzkostný, ale i agresivní a protivný). Mladší školák si tudíž může s kategorií špatně čtenáře spojovat i jiné charakteristiky, které s dyslexií nesouvisí, ale jsou dostatečně nápadné a setkal se s nimi u dítěte, které špatně čte. Na základě vlastní zkušenosti bude určité vlastnosti a projevy považovat za typické a bude si myslet, že takoví jsou všichni dyslektici.

Důležitou součástí kognitivního vývoje je metakognice, která se rozvíjí až v průběhu školního věku. Mladší školáci začínají chápat, že různí lidé nemají stejné schopnosti a možnosti, začínají si uvědomovat, že někomu ze spolužáků jde čtení či matematika lépe a jinému hůře. Ale ještě nedovedou určit, proč tomu tak je, a pokud vůbec k dané situaci zaujmou nějaký postoj, přejímají názor dospělých. Vysvětlení příčiny nějakých potíží, např. skutečnosti, že někdo nedokáže přijatelně číst, bývá zjednodušené, dost často jde o projekci vlastních zkušeností. Ve středním školním věku se v souvislosti s uvolňováním ze závislosti na názoru dospělých a s rozvojem konkrétně logického uvažování mění způsob hodnocení spolužáků. Sociální hodnocení se ve větší míře řídí podle pravidel skupiny a tyto normy většinou k dílčím špatným výkonům ve školní práci nezaujmají vyhraněný postoj. Ani v tomto věku nebyvá názor na vrstevníky příliš diferencovaný, děti ještě nerozlišují některé dimenze, např. sympatii od ocenění výkonu, a posuzují spolužáky spíš globálně.

Dospívající dovedou uvažovat i hypoteticky, připouštějí větší variabilitu různých možností i rozdílné hodnocení různých aspektů. Svoje vrstevníky jsou schopni posuzovat podle podstatnějších vlastností, už se v takové míře nezaměřují na aktuální chování. Hodnocení se stává diferencovanější, a tudíž přesnější – pokud je pro ně dotýčný nějak zajímavý. Když jde o přehlíženého vrstevníka, nežám ostatních se často odrazí i v neschopnosti jej jakkoliv charakterizovat, spolužáci nevědí, jaký je, a ani je to nezajímá. Do této pozice se může snadno dostat i žák, který je zahlcen svými výukovými problémy a ve skupině se nijak neprojevuje. Pokud by dyslektik nebyl nápadný ničím jiným než špatným čtením a ve vrstevnické skupině by se choval stejně jako ostatní, spolužáci by ho přijímali bez větších problémů (Vasta a kol., 1995; Siegler, 1998; Siegler a kol., 2003).

V případě hodnocení různých projevů vrstevníků může být názor školáků odlišný od názoru dospělých. Děti do kategorie důležitých vlastností nemusí řadit některé projevy chování či akademické dovednosti. Budou je brát v úvahu jen tehdy, když bude učitel zdůrazňovat jejich hodnotu a interpretovat je jako důkaz osobní kvality či sociální prestiže. Děti akceptují způsob hodnocení dospělých, i když se vztahuje ke schopnostem a dovednostem, které by je samy o sobě, bez zmíněného kontextu nezaujaly. Pokud je někdo neúspěšný, může zažít, že mu jeho selhání připomenou i spolužáci. Obvykle se tak děje v nějak vyhraněných situacích, v nichž je argument nedostačivého výkonu či špatných známek použit účelově.

Spolužáci představují významnou referenční skupinu. Vyrovnat se jim a být jimi akceptován, je důležitý úkol středního školního věku. Školní úspěšnost nemusí být nejdůležitějším kritériem hodnocení dětské skupiny, ale může být faktorem posilujícím celkové nepříznivé hodnocení. Čtení je pro děti středního školního věku (a starší) chápáno jako samozřejmost, jako dovednost, kterou každý zvládl, a pokud ne, tak je to velice podivné. To platí zejména pro velmi špatně čtenáře, pomalejší čtení či občasné chyby dětem nepřipadají tak nepřijatelné a fakt, že někdo o něco hůř čte, je jim většinou lhostejný. Hodně špatně čtení může spolužákům připadat směšné, chápou je jako důkaz naprosté neschopnosti. Jejich reakce, ale i reakce učitele může přispět k rozvoji nežádoucích projevů (např. úzkostnost, podrážděnost, pocity bezmocnosti či agresivita), za něž je dyslektické dítě kritizováno a které mohou být nesprávně spojovány s poruchou čtení. Dyslektik bývá spolužáky i učiteli odmítán a negativně hodnocen obvykle tehdy, pokud reaguje nestandardním způsobem, a je lhostejně, zda jde o projev komorbidity několika různých poruch (např. dítě trpí i hyperaktivitou a poruchami pozornosti) nebo sekundární důsledek výukových potíží a s nimi souvisejícího nátlaku rodičů a učitelů (stresované děti reagují hostilně a agresivně, nebo naopak úzkostně, mívají pocity nejistoty a méněcennosti, sníženo sebedůvěru atd.).

Ve středním školním věku nabývá na významu konformita ke skupině a důraz na stejnost kompetencí i chování, stupňuje se tendence odmítat ty projevy, které požadavku neodlišovat se neodpovídají. Akademické kompetence sice mezi nejdůležitější osobní kvality nepatří, ale zvlášť nápadná odlišnost není výhodou ani v této oblasti. K labelingu, tj. značkování, nemají sklon jen učitelé, ale i spolužáci. Vrstevnické hodnocení nemusí být zcela adekvátní, může akcentovat některé vlastnosti určitého jedince nebo mu vnúti nějakou roli, přestože dítě takové, event. jenom takové, není. Určité hodnocení se může zafixovat a pak je velmi těžké je změnit. Samozřejmě tím spíš v situaci, kdy má dítě navíc potíže se zvládnutím výuky a musí se vyrovnávat s výtkami rodičů a učitelů.

Různé studie, české i zahraniční, zaměřené na hodnocení sociální pozice dítěte s dyslexií ve třídě, resp. v jiné vrstevnické skupině, došly k podobným výsledkům, které lze v souhrnu vyjádřit takto: děti se specifickými poruchami učení, které bývají školsky méně úspěšné, nemívají ve třídě dobré postavení, nebývají oblíbené, jsou častěji hodnoceny jako sociálně méně přizpůsobivé, bývají opomíjené a izolované, častěji se dostávají na okraj skupiny, mívají méně kamarádů, i když obvykle alespoň jednoho mají, ale jejich kamarádi jsou častěji děti podobně postižené nebo mladší (Swanson, Malone, 1992; Kavale, Forness, 1996; Bryan, 1997; Wiener, Sunohara, 1998; Tur-Kaspa, Weisler, Seger, 1998; Wiener, 1999; Kšajt, 1999; Heath, 2001; Kocurová, 2002). Kšajt (1999) uvádí, že 14 % dyslektiků nenavázalo pozitivní vztah s nikým ze třídy. Na druhé straně je potěšující zjištění, že v jím sledované skupině většinou nepatřili žáci se specifickými poruchami učení ani mezi odmítané a izolované. To souhlasí i s našimi zkušenostmi, že specifické dílčí školní selhání je sice rizikovým faktorem i ze sociálního hlediska, ale že ve větší míře záleží na osobnostních vlastnostech a chování dítěte ve skupině než na tom, zda umí dobře číst. Příčinou sociální neúspěšnosti dyslektických školáků bývá spíše odlišnost emočního reagování a narušení rozvoje sociálních kompetencí, které mohou mít různou příčinu. Mohou být dalšími symptomy primárního neurobiologického postižení nebo jsou sekundárními následky déletrvajícího stresu. Není pochyb o tom, že mnohé problémy v chování jsou reakcí na leckdy generalizovaně horší hodnocení a odmítání.

ŘEŠENÝ PROBLÉM

Cílem výzkumu bylo zjištění názoru dětí a dospívajících na problémy, které dyslexie přináší v běžném životě školáka, zejména pokud jde o oblast výkonu a sociálního chování, a zachycení jejich zkušeností s postojem, jaký k takovému vrstevníkovi zaujmají učitelé a rodiče. Lze předpokládat, že se názor dětí bude v průběhu školního věku a počátku adolescence měnit, jak v závislosti na získaných zkušenostech, osobních i obecných, tak na proměně způsobu uvažování, typického pro danou vývojovou fázi. Je třeba počítat i s tím, že dotazovaní probandů nebudou vždycky odpovídat jen věcně a racionálně, jejich odpovědi mohou ovlivňovat i emoce, ať už je jejich původ jakýkoliv. Děti různého pohlaví nemusí o daném problému uvažovat stejně, chlapci a dívky mohou posuzovat znevýhodněného vrstevníka na základě jiných kritérií. Může je ovlivnit i širší sociální kontext, to znamená, že jiný postoj mohou mít děti z malého a velkého města, resp. z jiné školy, jejíž celkové klima může být odlišné.

METODA

Protože šlo o populační sondu, byla použita metoda dotazníkového šetření. Dotazník, který byl vytvořen k tomuto účelu, je rozdělen do 4 tematických částí zahrnujících několik okruhů otázek: uvědomění obsahu pojmu dyslexie, jejich typických projevů, vymezení významných charakteristik dyslektického spolužáka, jeho celkového školního prospěchu, jeho sociálního postavení a zkušenosti s chováním učitelů a rodičů k dyslektickému vrstevníkovi. Pro zájemce je dotazník k dispozici u autorky.

Zkoumanou skupinu tvořilo 303 pražských školáků a studujících a 244 školáků a studujících ze Žatce:

- 100 dětí z 5. ročníku ZŠ v Praze (z toho 44 dívek a 56 chlapců), 71 dětí z 5. ročníku ZŠ v Žatci (z toho 39 dívek a 32 chlapců), celkem 171 dětí.
- 100 dětí z 8. ročníku ZŠ v Praze (z toho 45 dívek a 55 chlapců), 86 dětí z 8. ročníku ZŠ v Žatci (z toho 44 chlapců a 42 dívek), celkem 186 dětí.
- 103 studentů z 2. a 3. ročníku gymnázia v Praze (z toho 52 dívek a 51 chlapců) a 87 studentů 2. a 3. ročníku gymnázia v Žatci (z toho 51 dívek a 36 chlapců), celkem 190.

DISKUZE A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Tab. 1 mapuje míru uvědomění obsahu pojmu dyslexie, děti odpovídaly na otázku, zda vědí, resp. zda si myslí, že vědí, co je to dyslexie. Pocit znalosti dané problematiky nemusí být nutně spojen se správnou interpretací a naopak. (V tabulce jsou uvedeny absolutní i relativní četnosti.)

Tab. 1 Uvědomění obsahu pojmu dyslexie

	Ví, co je dyslexie		Už si moc nevzpomíná		Neví	
	N	%	N	%	N	%
5. tř. chlapci	65	73,8	13	14,8	10	11,4
5. tř. dívky	57	68,7	16	19,3	10	12,0
8. tř. chlapci	75	75,8	23	23,2	1	1,0
8. tř. dívky	70	80,5	16	18,2	1	1,1
Gymnázium chlapci	80	92,0	6	6,9	1	1,1
Gymnázium dívky	91	88,3	12	11,7	0	

Míra subjektivního přesvědčení o znalosti dyslexie je u chlapců i dívek stejná, z tohoto hlediska se neliší ani děti z Prahy a menšího města. U dětí obou pohlaví se zlepšuje v závislosti na věku, od 5. třídy až do adolescence ($\chi^2 = 21,01$, $p \leq 0,001$). Zlepšení se projevuje úbytkem těch, kteří si nejsou jistí, nebo dokonce nevědí, co dyslexie je. Úpřesnění míry porozumění podstaty dyslexie je ještě zajímavější, protože nemusí být ve shodě se subjektivním pocitem znalosti této problematiky. 13,9 % žáků 5. a 8. třídy, kteří si myslí, že ví, co je dyslexie, ji považuje za nemoc, poruchu inteligence nebo bezvýznamnou maličkost. Naopak, 67,9 % dětí, které uvedly, že nevědí nebo přesně nevědí, co je to dyslexie, ji označily správně jako poruchu učení.

Ve výsledcích toho, do jaké kategorie dotazovaní zařadili dyslexii (tab. 2), jsou vývojově podmíněné rozdíly. Vývojově podmíněná proměna hodnocení se projevuje na dvou úrovních: Nejmladší děti (5. třída) považují dyslexii za poruchu inteligence častěji než starší školáci a studující ($\chi^2 = 5,26$, $p \leq 0,05$). Tendence chápat potíže ve čtení jako projev nedostatečné inteligence s věkem plynule ubývá a naopak narůstá potřeba vyjádřit vlastní názor na podstatu dyslexie. Studenti gymnázia vyjadřují vlastní názor významně častěji než mladší děti ($\chi^2 = 17,96$, $p \leq 0,001$ a $\chi^2 = 6,89$, $p \leq 0,01$). Školáci a studenti se navíc liší i ve způsobu formulace své představy o dyslexii. Ná-

Tab. 2 Do jaké kategorie patří dyslexie

	Nemoc		Porucha učení		Porucha inteligence		Nic důležitého		Jiný názor	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5. tř. chlapci	5	5,7	70	79,5	14	15,9	2	2,3	0	
5. tř. dívky	8	9,6	70	84,3	6	7,2	1	1,2	1	1,2
8. tř. chlapci	2	2,0	83	83,8	8	8,1	1	1,0	5	5,1
8. tř. dívky	1	1,1	81	93,1	2	2,3	0		3	3,4
Gymnázium chlapci	3	3,4	74	85,1	3	3,4	0		8	9,2
Gymnázium dívky	1	1,0	87	84,5	1	1,0	0		15	14,6

Dítě mohlo uvést více odpovědí.

zory žáků základní školy bývají častěji nepřesné nebo dokonce nesprávné, výklad studentů střední školy je adekvátnější a ve větší míře zahrnuje i postoj, jaký k této problematice zaujmají. Jiný názor na dyslexii, který děti či dospívající vyjádřili, představuje buď přesnější vymezení této poruchy učení nebo důraz na její spojení s nějakou další odchylkou, např. specifický způsob uvažování, zpracování informací či nedostatečnou koncentraci pozornosti. Jiné alternativy byly spíše výjimečné.

Dívka z 5. třídy se vyjádřila velice přesně, „myslí si, že to je porucha taková, že se člověk nemůže učit a nejde mu čtení“. Další žák z 8. třídy neakceptuje žádnou charakteristiku, podle něj „z tohohle nic, protože Einstein byl dyslektik!“ Podle dívky z 8. třídy dyslektik „není hloupý, jen mu to ve škole moc nejde, je pomalý a málo toho chápe to je můj názor“. Studující gymnázia měli různé názory: „Je to porucha schopnosti chápat určité jevy ovšem neovlivňující inteligenci a povahu“. Je to „in-dispozice vnímání druhu informací (pořadí písmen, čísel)“, ale i „porucha soustředění se na učení, projevující se nejčastěji nepozorností na hodinách a častým vyrušováním“. Pěkný je názor šestnáctileté gymnazistky, že dyslexie je „porucha která nemá nic společného s inteligencí, normální vada, která se dá léčit“.

Genderově podmíněné rozdíly: Názory chlapců a dívek se ani v tomto případě většinou neliší. Jedinou výjimkou je větší tendence mladších chlapců (z 5. a 8. třídy) považovat dyslexii za poruchu inteligence, jejich spolužačky tento názor nesdílejí ($\chi^2 = 10,28, p \leq 0,01$). Nápadněji odlišné nebyly ani odpovědi probandů z Prahy a z Žatce. Jediným rozdílem byla větší tendence studujících pražského gymnázia vyjádřit vlastní názor, pražští středoškoláci využívali tuto možnost častěji než jejich vrstevníci z gymnázia v Žatci ($\chi^2 = 7,17, p \leq 0,01$).

Je známé, že dyslexií trpí častěji chlapci než dívky, ale školáci nemusí být o této skutečnosti informováni a navíc mohou být jejich konkrétní zkušenosti odlišné nebo o tomto aspektu vůbec neuvažují. Tab. 3 shrnuje názory dotazovaných na četnost dyslexie u jedinců různého pohlaví.

Tab. 3 Četnost dyslexie podle pohlaví

	Častěji trpí dyslexií dívky		Častěji trpí dyslexií chlapci		Chlapci a dívky mají dyslexii stejně často	
	N	%	N	%	N	%
5. tř. chlapci	2	2,3	20	22,7	66	75,0
5. tř. dívky	2	2,4	16	19,3	65	78,3
8. tř. chlapci	0	0	24	24,2	75	75,8
8. tř. dívky	1	1,1	18	20,7	68	78,2
Gymnázium chlapci	8	9,2	41	47,1	38	43,7
Gymnázium dívky	0	0	40	38,8	63	61,2

Názory chlapců a dívek na převahu postižení dětí určitého pohlaví se neliší, neliší se názory školáků a studentů z Prahy a ze Žatce. Žáci základní školy jsou většinou přesvědčeni, že dyslexie postihuje stejně často chlapce i dívky, možná i v závislosti na svém, pro tento věk typickém rovnostářství, mají tendenci považovat poruchu čtení za nezávislou na pohlaví. Ti, co uváděli, že se specifická porucha čtení vyskytuje častěji u dětí jednoho pohlaví, uváděli většinou správnou odpověď, že jde spíše o chlapce. Lze předpokládat, že se oslovené děti ve škole setkaly se spolužáky obojího pohlaví, kteří měli problémy se čtením, a přesnější diferenciaci čtenářských potřeb ještě nejsou schopni. Vývojově podmíněná změna názoru se objevuje až u studentů gymnázia, kteří častěji volí správnou odpověď, a to že dyslexií trpí spíše chlapci než dívky ($\chi^2 = 32,8, p \leq 0,001$).

Chování dyslektika ve škole při vyučování, především v úkolových situacích, může být charakteristické různými projevy. Dotazovaní školáci i středoškoláci mohli zaškrtnout libovolný počet z nabídky 12 možností. Tab. 4 uvádí přehled četností volby jednotlivých charakteristik. Počet odpovědí nebyl omezen.

Tab. 4 Četnosti jednotlivých charakteristik v procentech

	Chlapci 5. tř.	Dívky 5. tř.	Chlapci 8. tř.	Dívky 8. tř.	Gymnázium chlapci	Gymnázium dívky
Celkově hloupý	6,8	3,6	0	1,1	0	0
Nejde mu učení	62,5	69,9	46,4	52,9	58,6	48,5
Nejde mu jen něco	27,2	26,1	49,5	41,4	35,6	46,6
Nechce se učit, škola ho nebaví	11,4	8,4	16,2	11,5	9,2	3,9
Nebaví ho čtení	22,7	8,4	27,2	27,6	24,1	14,6
Je líný	5,7	2,4	3,0	3,4	2,3	1,0
Neumí dobře mluvit	14,8	18,1	18,2	11,5	6,9	9,7
Neumí dobře psát	26,1	33,7	60,6	49,4	46,0	52,4
Neumí dobře číst	52,3	54,2	71,7	78,2	80,5	87,4
Nedává ve škole pozor	19,3	10,8	27,3	8,0	10,3	11,6
Nic si nepamatuje	13,6	16,9	10,1	5,7	4,6	1,9
Je moc pomalý	23,9	24,1	14,1	23,0	25,3	25,2

Vývojově podmíněné rozdíly: Pokud vezmeme v úvahu nejčastější charakteristiky, které děti a dospívající považovali za typické pro jejich dyslektické spolužáky, lze říci, že:

- Podle žáků 5. třídy dyslektikovi nejde učení, neumí dobře číst a psát, ale nejde mu jen něco, a je to proto, že je moc pomalý a čtení ho nebaví.
- Pro žáky 8. třídy je dyslektik spolužák, který neumí dobře číst, nejde mu učení, ale jenom něco, kromě čtení mu nejde ani psaní a důvodem může být fakt, že je moc pomalý, ve škole nedává pozor a čtení ho nebaví.
- Dle studujících gymnázia neumí dyslektik dobře číst a psát, nejde mu učení, ale jenom něco, je moc pomalý a čtení ho nebaví.

Hodnocení typických vlastností spolužáka s dyslexií se v průběhu vývoje částečně mění. Důvodem nemusí být jen rozvoj a proměna způsobu uvažování, ale i odlišná zkušenost s takovými spolužáky, daná i jinými nároky školy a jiným způsobem zkoušení, větším množstvím různých předmětů atd., zkušenostmi s jejich výkony i chováním, které leckdy ani nemusí s dyslexií souviset. Starší děti (z 8. třídy) mají tendenci problémy dyslektiků více specifikovat, jejich charakteristiky jsou přesnější, častěji uvádějí, že dyslektik neumí dobře číst a psát ($\chi^2 = 24,1$, $p \leq 0,001$ a $\chi^2 = 17,7$, $p \leq 0,001$), než aby se spokojily s obecnějším hodnocením, že mu nejde učení ($\chi^2 = 8,98$, $p \leq 0,01$). Starší školáci více diferencují a uvádějí, že mu nejde jenom něco ($\chi^2 = 11,1$, $p \leq 0,01$). Starší žáci berou ve větší míře v úvahu motivační faktor, častěji uvádějí, že dyslektika škola, resp. čtení nebaví ($\chi^2 = 6,6$, $p \leq 0,05$).

Středoškoláci využívají k posouzení typických vlastností a projevů dyslektiků spíše svých minulých zkušeností ze základní školy než aktuálních zážitků. Na gymnáziu studují jedinci s nějakou specifickou poruchou učení spíše výjimečně. I tento fakt, kromě vývojově podmíněného kognitivního a vzdělanostního rozvoje, může ovlivnit názor gymnazistů na projevy dyslektiků. Mezi hodnocením dyslektiků žáky 8. třídy a studentů gymnázia není zásadní rozdíl. Můžeme tudíž předpokládat, že se názor školáků na potíže dyslektiků stabilizuje ve starším školním věku. Na konci povinné školní docházky má většina dospívajících adekvátní znalosti o důsledcích specifické poruchy čtení. Žáci ZŠ bývají pouze častěji přesvědčeni, že neúspěchy dyslektiků jsou dány i nedostatkem motivace, myslí si, že tyto vrstevníci neprosívají proto, že je škola nebaví ($\chi^2 = 5,8$, $p \leq 0,05$). Středoškoláci už vědí, že specifické problémy ve čtení nejsou primárně závislé na motivaci.

Genderově podmíněné rozdíly: Chlapci a dívky mají odlišný názor na spojení dyslektických potíží s problémy v oblasti pozornosti. Chlapci z 5. i 8. třídy byli častěji přesvědčeni, že dyslektici se nechtějí nebo nedovedou na práci dobře soustředit ($\chi^2 = 13,5$, $p \leq 0,001$). Chlapci z 5. třídy významně častěji než dívky udávají, že dyslektiky nebaví čtení ($\chi^2 = 6,54$, $p \leq 0,05$). Příslušné preference mohou být důsledkem působení mechanismu projekce, chlapci mívají více problémů s udržením pozornosti než dívky, učitelé je častěji považují za nesoustředěné a zdůrazňují, že právě to je příčinou jejich horšího výkonu (Vágnerová, 2005). Není tudíž divu, že chlapci svou vlastní zkušenost promítají i do hodnocení dyslektických spolužáků, kteří také mají se školou problémy. Dětský názor na cocoliv bude vždycky ovlivněn jejich znalostmi a zkušenostmi, rozumovými i emočními.

Hodnocení dyslektického spolužáka závisí i na atmosféře školy, resp. způsobu, jakým jednotliví učitelé posuzují jejich nižší výkon ve čtení a jak ho interpretují, zejména z hlediska výkladu možných příčin. Takový rozdíl se objevil ve vztahu k hodnocení dyslektického spolužáka jako pomalého. Pražské děti nepovažovaly dyslektiky za nápadně pomalé tak často jako jejich vrstevníci ze Žatce ($\chi^2 = 24,2$, $p \leq 0,001$).

Druhá část dotazníku je věnována analýze zkušeností školáků a středoškoláků s dyslektickým spolužákem. Tab. 5 uvádí, kolik školáků a studujících si myslí, že některý z jejich současných či dřívějších spolužáků je nebo byl dyslektik.

Tab. 5 Zkušenosti s dyslektickými spolužáky

	Chodil do třídy s dyslektikem		Ve třídě nebyl žádný dyslektik	
	N	%	N	%
5. tř. chlapci	70	79,5	18	20,5
5. tř. dívky	69	83,1	14	16,9
8. tř. chlapci	97	98,0	2	2,0
8. tř. dívky	85	97,7	2	2,3
Gymnázium chlapci	70	80,5	17	19,5
Gymnázium dívky	82	79,6	21	20,4

Vývojově podmíněné rozdíly: Téměř 20 % žáků 5. třídy si myslí, že u nich ve třídě žádný dyslektik není. To ale nebyla pravda, děti zkoumané skupiny pocházely celkem ze šesti tříd a v každé z nich byl jeden či více dyslektických žáků. Důvodem přehlédnutí jejich existence může být skutečnost, že mnohdy nejde o dítě nějak nápadné, učitelé se mohou chovat citlivě a nezdůrazňovat jeho problémy ve čtení, a nakonec se zde může projevit i fakt, že děti tohoto věku potíže s učením a z nich vyplývající neúspěšnost ještě přesně nediferencují (skoro 30 % žáků 5. třídy přesně neví, co dyslexie je) a navíc si takových projevů nemusí příliš všimnout, nejsou pro ně tak důležité. V případě studentů gymnázia můžeme relativně vysoký počet těch, kteří si myslí, že do jejich třídy žádný dyslektik nechodil, vysvětlit skutečností, že jde o dotaz na dobu minulou, která pro ně aktuálně nemá větší význam, jejich větší tendencí ke generalizaci problémů spolužáků, kteří se hůř učili, a menším zájmem o takové vrstevníky. Již v posledních ročnících základní školy se třída vnitřně diferencuje a posilují se kontakty mezi přibližně stejně prospívajícími spolužáky. Rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi jsou statisticky významné ($\chi^2 = 27,2$ a $26,5$, $p \leq 0,001$). (Z výsledků první části výzkumu vyplývá, že 95,5 % pražských žáků 5. třídy a 95,2 % pražských žáků 8. třídy, ale pouze 63,1 % pražských gymnazistů uvádí, že zná někoho, kdo trpí dyslexií.)

Určitý rozdíl v názoru na výskyt dyslektických spolužáků se projevil i v závislosti na škole, do níž děti chodí. O existenci dyslektického spolužáka věděly častěji pražské děti než děti z Žatce ($\chi^2 = 15,9, p < 0,001$). Důvodem může být rozdílný způsob chápání významu specifických poruch učení a tendence o nich raději příliš nemluvit. Z rozhovoru s jednou z učitelek vyplývalo, že považují za nutné děti netraumatizovat upozorňováním na jejich poruchu, a tudíž třídu o daném problému ani neinformovat. (Z výsledků první části výzkumu vyplývá, že jen 51,1 % žáků z pražských 5. tříd a 34,9 % žáků z pražských 8. tříd si vzpomnělo, že jim učitel o dyslexii něco říkal.)

S ohledem na problémy, které dyslektický žák má, lze předpokládat, že takové děti budou mít horší školní prospěch. Tab. 6 uvádí názory dotazovaných školáků a studujících na prospěch jejich spolužáků s dyslexií.

Tab. 6 Prospěch spolužáků s dyslexií

	Učil se velmi dobře		Učil se průměrně		Učil se špatně	
	N	%	N	%	N	%
5. tř. chlapci	10	11,4	59	67,0	19	21,6
5. tř. dívky	5	6,0	59	71,1	19	22,9
8. tř. chlapci	4	4,1	64	66,0	29	29,9
8. tř. dívky	2	2,3	60	69,0	25	28,7
Gymnázium chlapci	5	6,3	48	60,8	26	32,9
Gymnázium dívky	6	6,2	65	67,0	26	26,8

Vývojově podmíněné rozdíly: Bez ohledu na stupeň školy převládá představa, že dyslektik se učí průměrně či špatně. (Rozdíly nejsou statisticky významné.) Názor, že se dyslektik může učit i výborně, se objevuje u nejmladších dětí z 5. třídy a u studujících gymnázia. Na konci 1. stupně ZŠ není učivo ještě tak náročné, a proto lze předpokládat, že by dítě s lehčí poruchou čtení mohlo mít i velmi dobrý prospěch. Kromě toho se zde může projevit méně zralý způsob hodnocení prepubertálních dětí, které sice přesně nevědí, jak určitý spolužák prospívá, ale budou jej hodnotit pozitivně, protože je jim sympatický, a naopak. Naopak na gymnáziu se mohou vzácněji vyskytnout studenti, kteří své potíže dokázali natolik kompenzovat, že jim nekazí výkon, a tudíž ani vysvědčení. Pokud jsou nadprůměrně inteligentní a systematicky pracují, mohou prospívat velmi dobře. Dyslexie mohla v jejich životě paradoxně představovat i výhodnou zkušenost: mohli se díky ní naučit překonávat potíže a soustavně se do školy připravovat. Jak připomněla jedna dívka z 8. třídy, jak se bude takový spolužák učit, záleží především na něm. Názory pražských a žateckých probandů na předpokládané známky dyslektiků se liší na všech věkových úrovních, u žáků ze základní školy i studujících gymnázia ($\chi^2 = 9,8, p \leq 0,01$ a $\chi^2 = 5,2, p \leq 0,05$). Děti a dospívající z menšího města očekávají bez rozdílu lepší hodnocení než jejich vrstevníci z Prahy. Genderově podmíněné rozdíly zjištěny nebyly.

I když neexistuje mnoho studií, které by se zabývaly sociálním začleněním dětí se specifickými poruchami učení do třídy, tj. do vrstevnické skupiny, a hodnocením jejich sociálních kompetencí, ty, které jsou k dispozici, nejsou příliš optimistické. Dyslektik dle nich bývá častěji přehlížen nebo odmítán a nemívá ve třídě dobré postavení. Názor dotazovaných na míru sociální přijatelnosti dyslektických spolužáků shrnuje tab. 7. (Počet odpovědí nebyl omezen.)

Naprostá většina dětí i dospívajících hodnotí dyslektického spolužáka jako dobrého kamaráda, celkem sympatického, který je stejný jako ostatní.

Genderově podmíněné rozdíly: Dívky ze ZŠ (5. a 8. třídy) významně častěji uváděly, že jejich spolužák s dyslexií je stejný jako ostatní ($\chi^2 = 6,7, p \leq 0,05$). Jak je zřejmé z tabulky, tato tendence s věkem narůstá, uvedený názor zastávaly častěji dívky

Tab. 7 Sociální přijatelnost dyslektiků v procentech

	5. tř. chlapci	5. tř. dívký	8. tř. chlapci	8. tř. dívký	Gymnázium chlapci	Gymnázium dívký
Byl dobrý kamarád	53,4	34,9	43,4	43,7	36,8	40,8
Byl celkem sympatický	15,9	12,3	9,1	17,2	25,3	30,1
Byl stejný jako ostatní	32,9	33,7	37,4	62,1	46,0	52,4
Byl protivný	9,1	3,6	5,1	3,4	6,9	0
Byl divný	4,5	12,0	5,1	2,3	9,2	1,9
Byl nesympatický	3,4	0	0	0	2,3	0
Vytahoval se	3,3	1,2	12,1	1,1	6,9	1,0
Nevím, nijak se neprojevoval	7,9	12,0	14,1	8,0	4,6	6,8

z 8. třídy než dívky z 5. třídy ($\chi^2 = 14,7$, $p \leq 0,001$). Pravděpodobnou příčinou preference této volby je větší potřeba dívek vyjádřit – třeba i symbolicky – podporu někomu, kdo je znevýhodněný. Je známe, že se tak děje i v případech závažněji postižených vrstevníků. Genderově podmíněný přístup se projevil i v rozdílech četnosti negativního hodnocení v názoru na to, zda byl tento spolužák považován za protivného, divného a zda si ostatní myslí, že se na ně vytahoval. S touto charakteristikou souhlasili častěji chlapci z 5. a 8. třídy než jejich spolužačky ($\chi^2 = 4,2$, $p \leq 0,05$). Stejný postoj zaujímají i studenti gymnázia, chlapci hodnotí dyslektické spolužáky negativně častěji než dívky ($\chi^2 = 17,9$, $p \leq 0,001$). Důvodem může být skutečnost, že dyslektik je většinou chlapec, a chlapci mají větší sklon odmítat odlišně se projevující spolužáky než dívky, zejména v rámci vlastní izopohlavní skupiny. Mohou také zažívat častěji situace, kdy se dyslektický spolužák chová nepříjemně – když jde o chlapce – a mohou je tudíž s větší pravděpodobností očekávat i v budoucnosti.

Vývojově podmíněné rozdíly: Hodnocení míry přijatelnosti spolužáka – dyslektika bylo ovlivněno i věkem, tj. dosaženou vývojovou úrovní. Studující gymnázia považovali dyslektika za sympatického častěji než žáci ZŠ ($\chi^2 = 12,8$, $p \leq 0,01$). Dospívající kladou častěji důraz na stejnost („byl stejný jako ostatní“) než mladší děti z 5. třídy. Rozdíl mezi žáky 5. a 8. třídy byl statisticky významný ($\chi^2 = 7,1$, $p \leq 0,05$), v pozdějším věku se četnost volby uvedené charakteristiky významně neměnila. Zdá se, že i názor na sociální kvality dyslektiků a míru jejich přijatelnosti se stabilizuje na druhém stupni ZŠ, na počátku dospívání. Děje se tak v závislosti na rozvoji uvažování a dosaženém stupni socializace. Jde o obecně platný princip, nevztahuje se jen k hodnocení dyslektických spolužáků. Důraz na stejnost a z ní vyplývající přijatelnost začíná nabývat na významu na konci prvního stupně ZŠ. Negativní hodnocení dyslektického spolužáka jako divného a protivného není vývojově podmíněno. Odpověď „nevím, nepamatuji se“ se objevuje častěji u mladších dětí, pro něž může být hodnocení osobně nevýznamného spolužáka obtížné. Významně častěji používají tuto charakteristiku žáci ZŠ, studující gymnázia tak činí mnohem vzácněji ($\chi^2 = 4,53$, $p \leq 0,05$). Mezi dětmi a dospívajícími z Žatce a z Prahy nebyly zjištěny významné rozdíly.

Chování učitele k dyslektickému žákovi může být pro ostatní žáky důležité a může značně ovlivnit jejich postoj k tomuto vrstevníkovi. Děti různého věku mohou odlišně interpretovat individuálně specifický přístup učitelů k dítěti, trpícím nějakou poruchou učení, který může být pedagogicky

vhodný a oprávněný, ale ostatní žáci jej mohou chápat jako nespravedlnost, jako více či méně neoprávněné zvýhodňování. Odpovědi na další otázky závisely na vlastní zkušenosti dětí, která mohla být v rámci jednotlivých tříd rozdílná. Tab. 8 obsahuje názor dětí a dospívajících na chování učitelů k dyslektickým spolužákům. Počet odpovědí nebyl omezen.

Tab. 8 Zkušenost s chováním učitelů v procentech

	5. tř. chlapci	5. tř. dívký	8. tř. chlapci	8. tř. dívký	Gymnázium chlapci	Gymnázium dívký
Chovali se k němu stejně jako k ostatním	27,3	28,9	33,3	33,3	41,4	40,8
Dobře, měli ho rádi	31,8	32,5	22,2	13,8	18,4	28,2
Nadržovali mu	13,5	22,9	7,1	14,9	3,4	2,9
Často ho chválili	12,5	7,2	10,1	12,6	19,5	8,7
Měl různé výhody	37,5	38,6	40,4	55,2	33,3	41,7
Smířili se s tím, že mu učení nejde	25,0	22,9	26,3	21,8	33,3	20,4
Vytýkali mu, že se neučí a že je lajdák	19,3	3,6	29,3	29,8	20,7	18,4
Často ho kritizovali	2,3	0	4,0	6,9	6,9	5,8

Vývojově podmíněné rozdíly:

- Pokud bychom měli shrnout nejčastější odpovědi, podle žáků 5. třídy měl dyslektik různé výhody, učitelé mu nadržovali, nemusel dělat všechno, co ostatní, ale chovali se k němu dobře, stejně jako k ostatním, a s tím, že mu nejde učení, se smířili.
- Žáci 8. třídy byli přesvědčeni, že se učitelé k dyslektickému spolužákovi chovali stejně jako k ostatním, i když měl různé výhody a nemusel dělat všechno jako ostatní, vytýkali mu, že se neučí, ale smířili se s tím, že mu učení nejde.
- Studenti gymnázia si myslí, že dyslektici měli různé výhody, učitelé se k nim chovali dobře, jako k ostatním, a smířili se s tím, že jim učení nejde, i když jim občas vytýkali, že se neučí.

Dosažení určité vývojové úrovně a s ní spojené zkušenosti ovlivňují i názor na chování učitelů a jejich přístup ke znevýhodněnému spolužákovi. Přesvědčení, že učitelé měli spolužáka s dyslexií rádi, ubývá s věkem, k poklesu volby této varianty dochází hlavně v období mezi 5. a 8. třídou ($\chi^2 = 8,6$, $p \leq 0,01$). Názor, že učitelé takovému spolužákovi nadržovali, naopak klesá až v době adolescence, v hodnocení žáků 5. a 8. třídy a studentů gymnázia jsou významné rozdíly ($\chi^2 = 4,5$, $p \leq 0,05$ a $\chi^2 = 13,1$, $p \leq 0,01$). Velmi povolna přibývá s věkem těch, kteří si myslí, že dyslektici mají nějaké výhody, ale již je neoznačují jako nadržování. V průběhu dospívání si středoškoláci postupně stále víc uvědomují, že nemusí jít o nespravedlivé a bezdůvodné zvýhodňování, ale o nutnost podpořit někoho, kdo je znevýhodněný. Avšak nárůst tohoto názoru nebyl ještě statisticky významný.

Genderově podmíněné rozdíly: Chlapci z 5. třídy častěji než dívky uvádějí, že učitel jejich dyslektickému spolužákovi vytýkal, že se neučí ($\chi^2 = 11,1$, $p \leq 0,01$), u starších dětí nebyl rozdíl mezi chlapci a dívkami v preferenci tohoto názoru významný. Zajímavým, genderově podmíněným rozdílem je významně častější názor dívek z 5. a 8. třídy, že učitelé spolužákovy s dyslexií nadržovali ($\chi^2 = 6,0$, $p \leq 0,05$). Není bohužel jasné, zda je toto hodnocení projevem ohleduplnosti ke spolužákovi, který nestačí, a dívky jsou přesvědčeny, že je takové chování učitele správné, nebo zda je

projevem rivality a závisti, že učitelé někoho zvýhodňují. (Krejčová /2005/ uvádí, že žáci základní školy souhlasili s tím, že učitelka dyslektikovi občas víc pomůže, za správné to považovalo 100 % dětí z 5. třídy a 91,6 % dětí z 8. třídy.)

Názory školáků na chování učitele byly závislé na škole, do níž chodí, resp. lokalitě, v níž žijí. Rozdíly v hodnocení dětí z Žatce a z Prahy byly zjištěny jen ve skupině nejmladších žáků 5. třídy. Podle pražských dětí učitelé dyslektikům významně častěji vytýkali, že se neučí a že jsou lajdáci, žatecké děti takovou zkušenost nezískaly ($\chi^2 = 5,9$, $p \leq 0,05$). U starších dětí už nebyl rozdíl v hodnocení dané kategorie významný. Názor na poskytování různých výhod se lišil jak ve skupině žáků 8. třídy, tak u gymnazistů, ale nelze říci, že zde byla zřejmá nějaká vazba na sociální kontext města, spíš na určitou školu, resp. třídu. Žáci z 8. třídy ze Žatce častěji uváděli, že jejich dyslektičtí spolužáci měli různé výhody ($\chi^2 = 7,1$, $p \leq 0,01$), zatímco takovou zkušenost získali častěji studenti gymnázia z Prahy než jejich vrstevníci z Žatce ($\chi^2 = 10,9$, $p \leq 0,01$).

Rodiče školáků běžně projevují svůj názor na spolužáky svých dětí a vždycky je nehodnotí jen pozitivně. Spolužák, který trpí dyslexií, může být z jejich pohledu nežádoucím kamarádem, protože se neučí, ale mohou s ním i soucítit, protože má problémy se zvládnáním výuky. Tab. 9 zachycuje názory dětí na chování jejich rodičů k dyslektickému spolužákovi, samozřejmě pokud ho vůbec znali, což není pravidlem.

Tab. 9 Chování rodičů k dyslektickému spolužákovi v procentech

	5. tř. chlapci	5. tř. dívký	8. tř. chlapci	8. tř. dívký	Gymnázium chlapci	Gymnázium dívký
Chovali se k němu normálně	67,0	62,7	57,6	44,8	47,1	49,5
Litovali ho	4,5	9,6	3,0	11,5	4,6	2,9
Považovali ho za špatného žáka	3,4	0	1,0	1,1	2,3	1,0
Nechtěli, abych s ním kamarádil	5,7	1,2	2,0	0	0	0
Neznali ho	25,0	30,1	37,4	47,1	37,9	38,8

Z tabulky vyplývá, že rodiče dotazovaných se k takovému spolužákovi, pokud ho znali, většinou chovali standardním způsobem, bez nápadností. Dívky z 5. a 8. třídy uvádějí častěji než chlapci, že rodiče dyslektického spolužáka litovali ($\chi^2 = 4,3$, $p \leq 0,05$), což je v souladu s jejich genderově podmíněným přístupem k lidem. Dívky si mohly takových projevů chování i více všimnout a nebo je dokonce jen předpokládat. S věkem přibývá dětí, které uvádějí, že jejich rodiče dyslektického spolužáka neznali. Významně častěji ho znali rodiče žáků 5. třídy než rodiče osmáků ($\chi^2 = 8,3$, $p \leq 0,01$), ale od tohoto věku se už četnost dané odpovědi neměnila, rodiče gymnazistů je znali stejně málo jako rodiče starších školáků. Názory dotazovaných dětí a dospívajících z Prahy a z Žatce se nelišily.

Když shrneme odpovědi na podobně zaměřené otázky do 10 kumulovaných skórá, získáme položky, které charakterizují představu dětí a dospívajících o dyslexii a jejich důsledcích.

- Míra znalostí a praktických zkušeností s dyslexií.
- Předpokládaný negativní postoj dyslektiků ke školní práci.
- Nedostatečné nadání jako příčina dyslexie.
- Dyslexie jako nedostatečnost důležitých schopností.
- Negativní hodnocení osobnosti dyslektika.
- Dyslektik jako sympatická osobnost, nelišící se od ostatních.
- Negativní hodnocení dyslektiků učiteli.
- Standardní přístup učitelů, nelišící se od chování k ostatním žákům.

- Zvýhodňování dyslektiků ze strany učitele.
- Negativní hodnocení dyslektiků rodiči.

Korelační matice 10 položek byla podrobena explorační faktorové analýze. Faktorová analýza byla provedena metodou hlavních komponent (extrakce PCA, rotace Varimax, Kaiserova normalizace, 6 iterací). (Výpočet provedla Alena Škaloudová.)

Explorační faktorovou analýzou dat získaných ze souboru žáků 5. třídy byly extrahovány 4 faktory, které vyčerpaly 63,52 % rozptylu (tab. 10). (1. faktor 19,19 %, 2. faktor 15,88 %, 3. faktor 14,67 % a 4. faktor 13,77 %.) Volba řešení se čtyřmi faktory se ukázala jako nejvhodnější pro vyjádření struktury názorů na dyslexii.

Tab. 10 Faktorová matice (žáci 5. třídy)

	1	2	3	4
V1		-0,678	0,252	0,290
V2	0,714	0,386		0,336
V3		0,230	-0,532	
V4			0,237	0,804
V5		0,825		
V6	0,353		0,632	
V7	0,804			
V8		0,440	0,754	
V9			-0,290	0,682
V10	0,752			

První faktor vyjadřuje názor, že „*dyslexie je spojena s negativním postojem ke školní práci*“. Dyslektik se nechce učit a rodiče i učitelé mu to vytýkají. Jednoduché vysvětlení problémů s učením jako důsledku nedostatečného úsilí a s tím souvisejících výčitek dospělých autorit plně odpovídá zkušenostem i způsobu uvažování dětí středního školního věku.

Druhý faktor by mohlo nejlépe vystihovat označení „*neznalost spojená s negativním hodnocením dyslektika*“. Čím méně znalostí a zkušeností se specifickou poruchou čtení školák má, tím bude mít větší tendenci takového spolužáka hodnotit nepříznivě a odmítat. Častěji ho bude posuzovat jako dítě, které je divné a nesympatické, nechce se učit, nedává ve škole pozor, a tudíž si za své problémy – přinejmenším do určité míry – může sám.

Třetí faktor lze označit jako „*bagatelizace specifických problémů dyslexie*“, popírající odlišnost a potíže, které by dyslektik mohl mít. Tento postoj může být z hlediska vztahů se spolužáky výhodný, ale vyplývá z něj odmítání individuálního přístupu učitele a zvýhodňování žáků trpících dyslexií, protože k němu z hlediska takto uvažujících dětí není žádný důvod.

Čtvrtý faktor zahrnuje nejadekvátnější názor na dyslexii, který chápe „*dyslexii jako specifickou dílčí poruchu*“. Zahrnuje vědomí, že dyslektikovi nejde jenom něco a učitelé mu proto v dané oblasti víc odpustí.

Analýzou dat získaných ze souboru žáků 8. třídy byly extrahovány 4 faktory (tab. 11), které v souhrnu vyčerpaly 61,11 % variance (1. faktor 21,46 %, 2. faktor 14,22 %, 3. faktor 13,16 % a 4. faktor 12,27 %).

První faktor stejně tak jako v případě nejmladších dětí zahrnuje předpoklad negativní motivace ke školní práci, i v tomto případě je vhodné označení „*dyslexie je spo-*

jena s negativním postojem ke školní práci“. V případě starších školáků je navíc spojen s jejich špatným hodnocením takového dítěte. Z tohoto hlediska je dyslektik divný a nesympatický, nechce se učit a rodiče i učitelé mu to vytýkají.

Druhý faktor vyjadřuje názor, že „*dyslexie je specifická dlíčí porucha*“. Přispívá k němu dostatek znalostí o dyslexii a z něho vyplývající přesvědčení, že dyslektik není hloupý, ale nejde mu jen něco.

Třetí faktor lze označit „*bagatelizace specifických problémů dyslexie*“, který souvisí s nedostatkem znalostí o této specifické poruše učení a popírá odlišnost i potíže, které by dyslektik mohl mít. Dyslektik je považován za méně inteligentního, poněkud divného spolužáka, ale učitelé k němu nezaujímají žádný zvláštní postoj.

Čtvrtý faktor lze označit charakteristikou „*dyslexie jako důvod zvýhodňování*“ spolužáka, který je jinak stejný jako ostatní.

Tab. 11 Faktorová matice (žáci 8. tříd)

	1	2	3	4
V1		0,294	-0,538	
V2	0,769			
V3	0,208	-0,665	0,286	
V4		0,708		
V5	0,751	-0,243	0,224	
V6	-0,322	0,244		0,496
V7	0,679		-0,331	-0,351
V8			0,841	
V9				0,877
V10	0,563	-0,452		

Tab. 12 Faktorová matice studujících gymnázia

	1	2	3	4
V1	0,638			0,331
V2		0,407	0,388	
V3			0,750	0,237
V4			-0,654	0,244
V5	-0,384		0,325	0,494
V6	0,821			
V7		0,809		
V8	0,716		0,210	
V9				0,810
V10		0,726		0,204

Analýzou dat získaných ze souboru studujících gymnázia byly rovněž extrahovány 4 faktory (tab. 12), které vyčerpávají 58,34 % variance (1. faktor 17,96 %, 2. faktor 14,52 %, 3. faktor 13,28 % a 4. faktor 12,58 %).

První faktor lze označit charakteristikou „*dyslexie jako součást široké normy*“. Dobrá informovanost o dyslexii se u dospívajících projevuje tendencí hodnotit dyslektika jako jedince, který je spolužáký i učitelé považován za sympatického a stejného jako ostatní.

Druhý faktor vyjadřuje názor, že „*dyslexie je spojena s negativním postojem ke školní práci*“. Dyslektikům chybí motivace, je to spolužák, který se nechce učit. Spolužáci i učitelé si myslí, že je lajdák, který si za své problémy může sám.

Třetí faktor lze označit charakteristikou „*dyslexie jako projev nedostatečné inteligence*“, je spojen s negativním hodnocením takového jedince vrstevníky. Dle jejich názoru je to jedinec, který není příliš nadaný, učení ho nebaví a je celkově divný a nesympatický.

Čtvrtý faktor vyjadřuje názor, že „*dyslexie jako důvod ke zvýhodňování*“ takto postižených spolužáků, kteří jsou ale zároveň poněkud podivní a neúspěšní v učení.

ZÁVĚR

Většina školáků ví, nebo si myslí, že ví, co je dyslexie a jaké schopnosti postihuje. Představy dětí o této specifické poruše učení však nejsou, přinejmenším na prvním stupni ZŠ, zcela přesné. Mnozí mladší školáci jsou přesvědčeni, že dyslexie je nemoc nebo porucha inteligence, ale jejich znalosti se postupně v průběhu staršího školního věku zpřesňují. Starší školáci už vědí, že dyslexie je porucha učení. Čím dál víc dětí si uvědomuje, že dyslexie je spojena s problémy ve čtení, popřípadě i v psaní, tj. v českém jazyce. Postupně ubývá těch, kteří nesprávně generalizují. Starší školáci už zjistili, že dyslektik sice má problémy v jazycích, ale v něčem jiném může být úspěšný nebo zde může dokonce i vynikat. Mladší školáci mají větší tendenci považovat dyslektiky za celkově neúspěšné spolužáky, zatímco starší školáci vědí, že jim nejde jenom něco. Rozvoj uvažování a nabývání zkušeností přispívá k větší diferenciaci a zpřesnění pochopení problémů, které z dyslexie vyplývají. Adekvátní názor na potíže dyslektických spolužáků se stabilizuje ke konci povinné školní docházky.

Školáci mají tendenci interpretovat problémy v učení, to znamená i neúspěchy dyslektiků, jako důsledek nedostatečné motivace. Myslí si, že tito spolužáci mají špatné známky proto, že se jim nechce učit a čtení je nebaví. Existenci a váhu takového názoru potvrdily i výsledky faktorové analýzy. Vyplývá z něj riziko, že dyslexie bude chápána jako projev nedostatku úsilí a neochoty se učit, tj. vlastního zavinění, se všemi důsledky ve škole i mimo ni. Podobný postoj nezaujímají jen školáci, ale velmi často i dospělí, a děti jej pouze přejímají. Spolužáci dyslektiků dost často spojují dyslexii i s pomalostí a s problémy pozornosti či paměti. Bezvýznamná není ani tendence k bagatelizaci specifických problémů spojených s dyslexií, protože tyto děti určité potíže opravdu mají a jejich přehlížení je projevem neporozumění.

Dobrá informovanost je důležitým předpokladem adekvátního hodnocení a vytvoření přijatelného postoje k dyslektickému vrstevníkovi. Neznalost podstaty dyslexie vede k negativnímu hodnocení a zvyšuje riziko odmítání takových dětí, které jsou považovány za hloupé, divné a nesympatické, za žáky, kteří se nechtějí učit a ve škole nedávají pozor, to znamená, že si za své problémy mohou sami. Jak je zřejmé, vyplatí se dětem vysvětlit, jaké problémy dyslektik má a proč vznikly, přispěje to k omezení negativního postoje, či dokonce k posílení jejich ochoty znevýhodněnému spolužákovi pomoci. Takový výklad je záležitostí učitele a na jeho taktu a citlivosti závisí i atmosféra ve třídě. Strategie tabuizace problémů dyslexie se ukázala jako nevhodná. Tento předpoklad potvrzují rozdíly ve způsobu chápání specifických poruch učení v jednotlivých třídách, to znamená, i v závislosti na chování učitele a na jeho

přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. Názor jedné z učitelek, že o dyslexii je lépe nemluvit, aby děti nebyly traumatizovány, není přijatelný, protože neznalost ovlivňuje postoje spolužáků spíše negativně. Tendence k podceňování dyslektiků a spojování dyslexie s nižší úrovní inteligence a celkově horším hodnocením se objevuje i u některých středoškoláků. Nelze předpokládat, že by jejich negativní postoj vyplýval jen z neznalosti, spíš souvisí s pocity určité nadřazenosti nad těmi, kteří jsou neúspěšní. Naštěstí nejde o názor, který by mezi středoškoláky převažoval.

Čeští školáci vesměs znají někoho, kdo dyslexií trpí, většina z nich si uvědomuje, že i v jejich třídě jsou spolužáci, kteří takové problémy mají. Mladší školáci ještě vždycky neberou na vědomí, že dyslektik je i v jejich třídě, zejména pokud by šlo o dítě, které není jinak nápadné. Starší děti si spíše uvědomují, kdo má jaké problémy a dovedou lépe rozlišovat. Většina školáků nehodnotí zvlášť nepříznivě ani školní výkony dyslektiků; děti vědí, že jejich prospěch může být různý a že nemusí mít jen špatné známky, zejména z jiných předmětů než jsou jazyky. Ve skupině středoškoláků převažovala tendence chápat dyslexii jako součást široké normy, jako běžný jev, resp. jako něco, čemu není nutné věnovat zvýšenou pozornost. Pokud je i v jejich třídě dyslektik, pak bude mít dobrou inteligenci a dokázal problémy se čtením zvládnout. Žáci základní školy uvažují jinak, na této vývojové úrovni může dyslexie přinášet mnohé problémy.

Velmi důležitým zjištěním je názor vrstevníků na sociální přijatelnost dyslektiků. Naprostá většina dětí i dospívajících považovala takové spolužáky za dobré kamarády, celkem sympatické jedince, kteří se v ničem zásadním neliší od ostatních. Chlapci byli ve vztahu k dyslektickým spolužákům kritičtější než dívky, častěji je hodnotili negativně. Důvodem může být skutečnost, že dyslektik je většinou chlapec, a oni tudíž mohou častěji zažívat situace, kdy se dyslektický spolužák chová nepříjemně, a mohou je proto i s větší pravděpodobností očekávat. Názor na míru sociální přijatelnosti dyslektiků se stabilizuje na druhém stupni ZŠ, tj. v době dospívání. Ukázalo se však, že negativní hodnocení chování dyslektického spolužáka není vývojově podmíněno, může se objevit kdykoliv, pravděpodobně v závislosti na konkrétních projevech takového jedince. Trvalejší a hlubší problémy v sociálních vztazích s vrstevníky nejsou pro české dyslektiky typické, objevují se spíš výjimečně, stejně tak jako u dětí, kteří specifickou poruchou učení netrpí.

Chování učitelů k dyslektickému žákovi je pro ostatní děti důležitou informací. Mladší školáci mají tendenci jejich názor přejímat a chovat se k těmto vrstevníkům podobným způsobem. Mohou mít i pocit nespravedlnosti, když učitel dyslektického spolužáka, podle jejich názoru nespravedlivě, zvýhodňuje, protože jim to dostatečně srozumitelně nevysvětlil. Mladší i starší školáci si uvědomují, že dyslektici mají různé výhody, zejména dívky byly přesvědčeny, že jim učitelé nadřezují. Zvýhodňování dyslektiků může být různým způsobem interpretováno. Žáci základní školy si myslí, že jde o vrstevníky, kteří jsou stejní jako ostatní, a tudíž mají tendenci považovat jakékoli zásadnější zvýhodňování za zbytečné a nespravedlivé. Středoškoláci, kteří jsou vybranou skupinou adolescentní populace, ho zdůvodňovali jejich neúspěšností v učení. Zdá se, že se v této skupině projevuje tendence vidět dyslektiky jako jedince, kteří do jejich referenční skupiny nepatří, protože oni se za neúspěšné nepovažují. Pozitivním zjištěním je názor spolužáků ze základní školy, že se učitelé k takovým dětem chovají dobře. Sice jim občas vytýkají, že se neučí, ale nakonec se s jejich horšími výsledky smíří. V průběhu dospívání dochází k uvědomění, že nejde o nespravedlivé nadřezování, ale o nutnou diferenciaci přístupu k rozdílně disponovaným spolužákům. Je otázka, do jaké míry zde školáci i středoškoláci prezentují své skutečné zkušenosti, a do jaké míry se zde uplatnila obecně platná představa o učitelích a jejich postoji ke

komukoli, kdo se příliš dobře neučí. Vliv osobní zkušenosti potvrdila rozdílnost ná-zoru dětí z různých tříd, resp. škol.

České děti nepovažují dyslektika za jedince, kterého by byl důvod odmítat, a tudíž takový postoj nepředpokládají ani u svých rodičů. Většina školáků sdělila, že se je-jich rodiče k takovým spolužákům obvykle chovali standardním způsobem.

Výsledky ukázaly, že dyslektik není svými vrstevníky primárně odmítán a že jeho sociální postavení závisí spíše na tom, jak se chová (především ve vrstevnické skupi-ně, ale i ve třídě, při vyučování), než na úrovni výkonu v českém jazyce. Dyslexie není žádné zvlášť nápadné sociální znevýhodnění, a aby zhoršovalo pozici takového dítěte ve třídě, muselo by být závažnější, a nebo ještě spíše spojeno s dalšími obtíže-mi, především v oblasti chování, resp. reaktivity. Porucha čtení není nedostatkem, který by byl pro rozvoj mezilidských vztahů ve třídě rozhodující. Avšak může být jedním z faktorů, které ve svém součtu mohou svého nositele závažněji znevýhodňo-vat. To platí zejména pokud by byla spojena s dalšími odchylkami nebo pokud by děti nebyly o její podstatě dostatečně informovány a učitelé ji interpretovali jako dů-sledek lenosti či nedostatečné inteligence, a tím by dyslektické školáky symbolicky sociálně degradovali.

LITERATURA

- Bryan, T.: The principles of science: A new perspective for students with learning disabilities. *Thalamus*, 15, 1997, 1, 16-17.
- Heath, N. L.: Learning disabilities and depression exploring the relationship between learning disabilities and depression: methodological, pubertal status, gender and subtyping issues. *Thalamus*, 19, 2001, 1, 2-10.
- Kavale, K. A., Forness, S. R.: Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *J. of Learning Disabilities*, 29, 1996, 3, 2-13.
- Kocurová, M.: Emocionální aspekty specifických poruch učení. *Speciální pedagogika*, 1, 2002, 1-13.
- Kšajt, P.: Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In: Kucharská, A. (Ed.): *Specifické poruchy učení a chování*. Praha, Portál 1999.
- Siegler, R. S.: *Children's thinking*. New Jersey, Prentice Hall 1998.
- Siegler, R. S., DeLoache, J., Eisenberg, N.: *How children develop*. New York, Worth Publ. 2003.
- Swanson, H. L., Malone, S.: Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 1992, 3, 4-27.
- Tur-Kaspa, J., Weisel, A., Seger, L.: Attribution for loneliness of students with learning disabilities. *Thalamus*, 16, 1998, 1, 35-37.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A.: *Child Psychology*. New York, J. Wiley 1995.

Wiener, J., Sunohara, G.: Mothers' perceptions of the friendship patterns of their children with learning disabilities. *Thalamus*, 16, 1, 32-34, 1998.

Wiener, J.: Friendship patterns of children with and without learning disabilities: Does special education placement make a difference. *Thalamus*, 17, 1999, 1, 66-68.

SHRNUTÍ

Dyslexie je specifická porucha čtení, která patří do kategorie poruch jazyka a řeči. Může mít i další příznaky, které mohou být subjektivně i sociálně znevýhodňující, a ve svém součtu či interakci mohou zvyšovat riziko výukového i sociálního selhání. Cílem studie bylo zjištění názoru dětí a dospívajících na problémy, které dyslexie přináší v běžném životě školáka, a zachycení jejich zkušeností s chováním učitelů i rodičů k dyslektikům. Adekvátní názor na potíže dyslektických spolužáků se stabilizuje na konci školní docházky. Tendence interpretovat jejich problémy v učení jako důsledek nedostatečné motivace přetrvává po celou dobu. Čeští školáci nejsou k dyslektikům zvlášť kritičtí a odmítaví, považují je za celkem sympatické jedince, kteří se v ničem podstatném neliší od ostatních. Uvě-domují si, že učitelé dyslektiky zvýhodňují, ale v průběhu dospívání se mění způsob interpretace takového chování: dospívající je chápou jako nutnou diferenciaci přístupu k různě disponovaným žákům. Pouhá porucha čtení, pokud není spojena s dalšími problémy, nepředstavuje ve vrstevnické skupině větší sociální znevýhodnění.