Pedagogická fakulta
Faculty of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výchovy ke zdraví

Bakalářská práce

Problematika vrstevnických vztahů v rámci společného vzdělávání na druhém stupni základní školy

Vypracovala: Šárka Amortová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková Ph.D.

České Budějovice 2022

Pedagogická fakulta
Faculty of Education

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

University of South Bohemia in České Budějovice
Faculty of Education
Education of health department

Bachelor thesis

The issue of relationships between children of the same age on the secondary school

Worked by: Šárka Amortová

Head of the thesis: Mgr. Zuzana Bílková Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, praktické a cenné rady, připomínky, vstřícný a trpělivý přístup.

Poděkování patří i Mgr. Pavlíně Moučkové za inspirativní podněty, praktické rady a podporu během celého studia.

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá problematikou vrstevnických vztahů v rámci společného vzdělávání – inkluzi, na druhém stupni základní školy.

Školní prostředí je velmi důležitý a významný činitel, který pomáhá při přechodu z dětské závislosti na dospělých a vede k samostatnosti a odpovědnosti. Významným článkem a součástí je zde třídní učitel a spolužáci, kteří společně utváří klima třídy i klima školy. Nedílnou součástí je i asistent pedagoga.

Cílem mé práce je přiblížit situace, jak se cítí žák v období pubescence ve školním prostředí a v kolektivu, jenž má diagnostikovanou lehkou mozkovou poruchou a jakým způsobem ho vnímají jeho vrstevníci.

Klíčová slova: vrstevnické vztahy, společné vzdělávání, vztahy učitel – žák, inkluze, skupina, třídní klima, asistent pedagoga.

Abstract:
The main aim of my Bachelor thesis is the issue of relationships between children of the same age within the common education – inclusion on the secondary school.

School surroundings is a very important and significant factor, which helps childern to break out of dependence on adults and leads to self-reliance and responsibility. The significant part of the school surroundings are classmates and the class teacher. Their function is to form not only the climate of class, but also the climate of school. The inseparable part is also the assistant of the teacher.

The aim of my thesis is to describe situations how can the pubescence pupil, who has a light brain disorder feel in school surroundings and how perceive it its classmates.

Key words: relationships between classmates, common education, relationships teacher – pupil, inclusion, group, class climate, assistant of the teacher.

OBSAH

1 **ÚVOD** 9

2 **TEORETICKÁ ČÁST** 12

2.1 Inkluze 12

2.1.1 Inkluze neboli „začlenění“ 12

2.1.2 Základní principy inkluzivního vzdělávání 13

2.1.3 Právní rámec inkluzivního vzdělávání 16

2.1.4 Rozdíl mezi inkluzí a integrací 16

2.1.5 Inkluze podle Petera Farella 17

2.1.6 Podmínky a podpůrná opatření 19

2.1.7 Pedagogická intervence 21

2.1.8 Handicapovaní vs. zdraví jedinci 21

2.1.9 Asistent pedagoga 22

2.1.10 Vztah mezi asistentem a ostatními žáky 24

2.1.11 Asistent a dítě v inkluzivním vzdělávání 24

2.2 Vrstevnické vazby 27

2.2.1 Interpersonální vazby 27

2.2.2 Vrstevnické vztahy 28

2.2.3 Vrstevnická skupina 28

2.2.4 Typy vrstevnických skupin 28

2.2.5 Vliv na rozvoj osobnosti 29

2.2.6 Socializace ve vrstevnických skupinách 29

2.2.7 Skupinová dynamika 30

2.2.8 Fáze skupin 30

2.2.9 Školní třída jako sociální skupina 31

2.2.10 Třídní klima 32

2.2.11 Školní klima 33

3 **PRAKTICKÁ ČÁST** 34

3.1 Metodologie výzkumu – pozorování 34

3.1.1 Jak to všechno začalo 35

3.1.2 Přechod na druhý stupeň ZŠ 36

3.1.3 Přechod na druhý stupeň – šestá třída 37
3.1.4 Postup do sedmé třídy 38
3.1.5 Osmá třída 39
3.1.6 Ročník devátý – gradace vrstevnických vztahů 42
4 **DISKUZE** 47
5 **ZÁVĚR** 48
6 **SHRNUTÍ** 51
Použitá literatura 52
Internetové zdroje 53

1 ÚVOD

Téma bakalářské práce s názvem „Problematika vrstevnických vztahů v rámci společného vzdělávání na druhém stupni základní školy“ jsem si vybrala na základě svého zájmu o danou problematiku začleňování žáků v inkluzi s podporou asistenta pedagoga. Ve školství jsem jako asistentka pedagoga před několika lety začínala, a tudíž jsem byla reálnou součástí tohoto procesu začleňování po celou dobu pubescence svěřeného žáka. Ne vždy to bylo jednoduché, protože jsem se ocitla v třídním kolektivu, který byl velmi rozdílný a negativně nahlížel na inkluzi a vše, co bylo spojené se začleněním handicapovaného dítěte do vrstevnické skupiny.

Působení vrstevnických skupin totiž významně ovlivňuje vývoj dítěte. Skupina má obvykle pozitivní ale i negativní dopad a to jak na vývoj osobnosti, tak na způsob jeho jednání. Každý jedinec si může vyzkoušet různé role, kde se naučí vnímat jak potřeby ostatních, tak se setká s různými osobami, různými povahami a názory. V podstatě se naučí nahlížet na společenský život a projevovat svůj vlastní názor. Pro vývoj jedince je to jedna z důležitých životních součástí.

Skupina, která má věkové složení téměř homogenní, mívá problémy častěji než skupina, která je heterogenní. Vysvětlením je nám to, že starší jedinci vnímají větší zodpovědnost vůči mladším, starají se o ně a slouží jim také jako vzory.

V období pubescence, tj. rozmezí od 11 – do 15 let, sehrává vrstevnická skupina v životě jedince významnou roli. Vztahy ve skupině, třídě, v zájmových kroužcích, ale i ve volném čase jej provází neustále. Jsou tedy jeho nedílnou a nepostradatelnou součástí. Proto skupina vrstevníků představuje místo, kde najdou pochopení a porozumění. Pokud dojde z různého důvodu k nezačlenění se do skupiny, může význam skupiny pro takového člověka klesat či zcela opadne. Ať už jsou důvody vyčlenění jakékoliv, není nic jednoduššího než si najít skupinu jinou, ve které mi bude lépe, kde mi budou více rozumět a najdeme společné téma a řeč.

Třída, potažmo třídní klima, představuje pro žáky určitou sociální skupinu, která se dělí dle předem daných a jasných kritérií určených společně. Na tuto sestavu může působit řada změn, které se mohou během dne objevit, např. chybí vůdce třídy nebo je změna v rozvrhu, a tyto změny nazýváme dočasné či přechodné. Naproti tomu jsou změny

trvalé a ty mají vliv na vrstevnický vztah daleko zásadnější, protože se s ním již nedá nic dělat, např. odchod žáka na jinou školu (ať už se jedná o prestižnější výběrovou školu či jen přechod na jinou základní školu).

Žáky spojuje přibližně stejný věk, ale často se liší složení třídy, pohlaví, schopnosti, motivace a cíle, prospěch, zájmová činnost, stupeň vývoje, ale i zdravotní situace žáků i vztahy k ostatním členům ve třídě. Všechny zmíněné faktory utvářejí vzájemné vztahy ve třídě.

Každý z žáků má svou vlastní roli, přičemž je možné dané role vypozorovat a dle toho se pak k nastalým situacím postavit. Jedna z nich je role vlivu a moci. Kdo ji má, určuje chod třídy a všichni ostatní, byť nemusí s „kápem“ zcela souhlasit, přesto mlčí, aby se v dané skupině udrželi a nevybočovali z ní. Již v tomto stadiu lze zjistit, zda je třídní klima v pořádku, nebo je zde někdo „nechtěný, vytlačovaný či úplně izolovaný“.

Žáci s nižším intelektem, se specifickými poruchami učení a jiným handicapem můžou prožívat pocity nepohody a neupotřebitelnosti. Ve většině případů se srovnávají s ostatními spolužáky, ale i s žáky jiných tříd a škol. Již v tento moment dochází k situaci, kdy si uvědomují, že je něco špatně. V hlavě jim běží myšlenky – proč jsem jiný? Proč nemám takové známky? Proč mi nejde učení? Proč můj mozek nepracuje stejně jako ostatním? Proč mě nechtějí v kolektivu? Proč se mi posmívají? Proč jsem pro ně tak jiný, tak rozdílný? Proč jsou na mě takoví?

Ve všech těchto případech bohužel sebepojetí žáka upadá a je zde velmi důležitá pomoc a podpora rodiny, přátel, ale i pedagogických pracovníků a školy celkově.

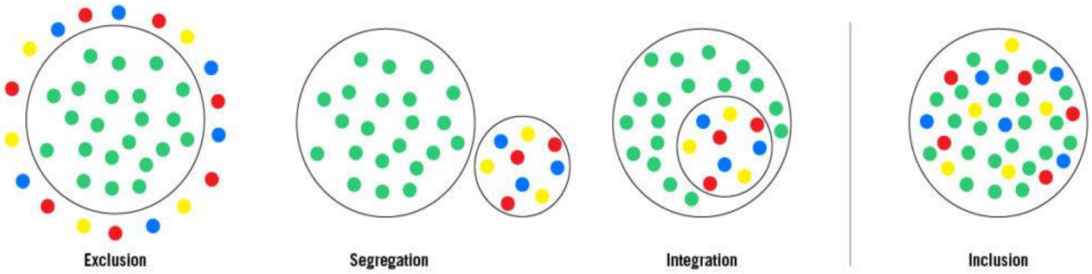
Cílem mé bakalářské práce je přiblížení dané problematiky a empirickým výzkumem ukázat, jak obtížné mohou vrstevnické vztahy v rámci společného vzdělávání být.

Práci jsem rozdělila do dvou částí, kdy v první, teoretické, se zabývám obecnými pojmy, základními principy inkluzivního vzdělávání, porovnáváním, rozdíly mezi inkluzí a integrací, podpůrnými opatřeními, vztahy, třídním a školním klimatem.

Kazuistická studie, založená na zúčastněném pozorování je název praktické části práce. Zde, se budu zabývat pozorováním, vlastním pohledem a tím nejdůležitějším bodem je vlastní pohled a pocit dítěte v inkluzi v rámci společného vzdělávání, ale také vztahy mezi spolužáky. Jde o vztahy vrstevnické, kamarádské a samozřejmě i pedagogické, ať

už z pozice žák – asistent, žák – učitel. Zásadní a nejdůležitější otázkou mé práce zůstává, zda je inkluzivní dítě s lehkou mentální poruchou a přidruženými handicapy schopno zcela bezproblémově fungovat a jaké negativní vlivy mohou ovlivnit proces inkluze v rámci vrstevnických vztahů společného vzdělávání na druhém stupni základní školy.

Názorná ukázka rozdílů integrace x inkluze



Obrázek č. 1 : https://inkluze.cz/inkluze/skola/

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Inkluze

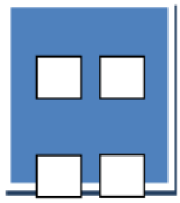
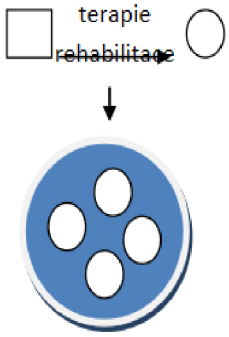
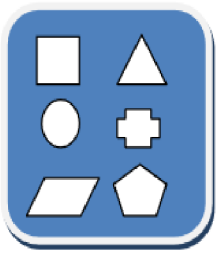
2.1.1 Inkluze neboli „začlenění“

Je stav, který umožňuje, aby lidé vnímali, že jsou zapojeni a že určitým způsobem někam patří či zapadají. Každý má právo být začleněn s cílem akceptovat všechny lidi bez hlediska na rasu, pohlaví, postižení nebo jiný příznak, který lze vnímat jako lišící. Jde o zajištění rovného přístupu a příležitosti všem, odstranění diskriminace a jiných obtíží pro začlenění.

Vychovávat a vzdělávat (což byla hlavní myšlenka Komenského zaznamenána i v jeho díle Didactica Magna, kterou napsal v letech 1627 - 1638) se mají zcela všichni, bez zřetele na pohlaví a postavení, a to společně ve školách a již od útlého mládí. Pedagog má vyučovat tak, aby jeho hodiny byly stručné, jasné, laskavé a názorné, přičemž děti musí všechno pochopit. Tato úvaha je obsažena i v principech inkluzivního vzdělávání. Z hlediska výchovného je inkluzivní vzdělávání vyvrcholením individualizace ve vzdělávání a z hlediska školní politiky je to takové prostředí, které je schopno pomáhat a uznávat jakékoli neobvyklosti podporující rovnost ve všech vznikajících či probíhajících situacích (Zilcher, Svoboda, Inkluzivní vzdělávání, 2019).

Inkluzivní vzdělávání dělí společnost na dvě kategorie, které jsou zcela rozdílné vlastním hlediskem ke shodnosti ve vzdělávání. Kritická část společnosti především ukazuje na nepřipravenost tohoto konceptu vzdělávání a v podstatě i celého nedomyšleného systému, enormní rychlost zavedení do praxe a nesystematičnost některých postupů (Michalík, Baslerová, Růžička a kol., 2018).

„Problematika inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách běžného typu přináší mnoho otázek týkajících se nejen sociálního včlenění těchto žáků do kolektivu vrstevníků, ale i výukových metod a forem práce, které je vhodné využívat v edukačním procesu žáků s lehkým mentálním postižením.“ (Pipeková, Vítková, Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením, 2014, str. 105).

Speciální vzdělávání	Hlavní vzdělávací proud	Integrované vzdělávání	Inkluzivní vzdělávání
			
• Žáci se speciálními potřebami • Speciální školy • Speciální pedagogové	• Běžné děti • Běžní učitelé • Běžná škola	• Modifikace žáka, aby vyhovoval podmínkám • Systém je neměnný, žák se musí adaptovat	• Žáci s různorodými potřebami • Všichni žáci jsou schopni se učit • Rozdílný původ, jazyk, vyznání, schopnosti, pohlaví, věk • Modifikace systému, aby vyhovoval žákovi

Obrázek č. 2: Srovnání obsahu pojmů speciální vzdělávání, hlavní vzdělávací proud, integrované a inkluzivní vzdělávání podle (Miles, 2000)

2.1.2 Základní principy inkluzivního vzdělávání

Děti se vzdělávají se svými vrstevníky ve spádových školách, jež jsou v místě bydliště. Ve společném vzdělávání vidí prospěch začleněné děti, spolužáci, pedagogové i rodiče. Mají k dispozici dostatek odborných zdrojů a materiálů, které zohledňují potřeby žáka v inkluzi, také je zde dána četná péče k podpoře poměrů mezi vrstevníky.

Primárním principem vzdělávání s inkluzí je účast veškerých žáků do vzdělávacího procesu. Všichni studenti bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění se v inkluzivní škole vzdělávají hromadně. Je na kantorech, aby tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávali a odpovídali na ně vhodnými opatřeními.

Používají kupříkladu různé výukové techniky, ale i podpory asistentů pedagoga či osobní asistenci u žáků s handicapem a také přizpůsobují a zjednodušují učební látku

dle potřeby jednotlivých studentů. Nejdůležitějším záměrem inkluzivního vzdělávání je především vzdělávat všechny děti pohromadě a současně. Podporujeme tím toleranci k jinakosti a kooperaci mezi všemi žáky. V inkluzivní škole je však zároveň také zajištěno odpovídající vzdělání bez segregace do speciálních tříd a škol pro všechny děti. Tyto vzdělávací instituce mají zodpovědnost za poskytování rozsáhlé a přiměřené učební látky pro všechny své žáky (Inkluzivní škola; Principy inkluzivního vzdělávání, 2021).

Obrázek č. 3: www.inkluzevpraxi.cz

2.1.3 Právní rámec inkluzivního vzdělávání

Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb., respektive tento zákon upravující Vyhláška č. 27/20016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat.

Tato opatření tvoří pomoc pro činnost vyučujícího se žákem, kdy jeho vzdělávání v různorodém rozměru požaduje modifikaci pro vývoj jeho dalšího vzdělávání. Záměrem úprav je zejména vyrovnávat podmínky ke vzdělávání, jenž mohou být ovlivněny lehkými či závažnými problémy, jež jsou zapříčiněny nepřipraveností jedince na vyučování, rozdílnými životními okolnostmi a odlišným kulturním poměrem, z něhož žák do vzdělávání přichází. Přitom budou zastupovat hojnou kategorii i žáci se špatným současným zdravotním stavem, který může působit na vzdělávání žáků nebo na jeho zdravotní postižení.

Kromě uspořádání a struktury vzdělávání zahrnují taktéž specifické učebnice a kompenzační prostředky (Národní vzdělávací ústav – podpůrná opatření).

I. stupeň podpůrných opatření poskytuje a navrhuje vždy škola.

II. - V. stupeň je v kompetenci školského poradenského zařízení (SPC, PPP) do kterého žáka vysílá škola.

Pro učitele je samozřejmé, že učí různorodou třídu, kde se žáci ve většině případů různí, ať už se jedná o handicap či nadaného žáka. Vždy by mělo jít o individuální přístup, kladný a pozitivní postoj.

2.1.4 Rozdíl mezi inkluzí a integrací

Inkluzi můžeme přeložit doslova jako splynutí. Je to moderní pojem a velmi často bývá spojen se slovem integrace. Avšak mezi těmito dvěma termíny je značný rozdíl. Inkluzivní vzdělávání se na rozdíl od integrace nevztahuje výhradně na studenty s handicapem, ale pojímá veškeré žáky školy. Důležitým faktorem je to, že inkluzivní škola akceptuje jakékoliv dítě bez hlediska na jeho společenské postavení,

víru, rodinnou situaci, handicap, rasu, členství k nějaké menšině a vzdělává je jednotlivě dle jejich požadavků a potřeb. Cílem tohoto vzdělávání není umístění znevýhodněného jedince do běžné školy, nýbrž přizpůsobení školy individuálním potřebám každého dítěte (Švarcová, Mentální retardace, 2011).

Inkluze jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků (Zilcher, Svoboda, Inkluzivní vzdělávání, 2019).

Obrázek č. 4: Vzájemné vztahy pojmů integrace a inkluze www.inkluzevpraxi.cz

2.1.5 Inkluze podle Petera Farella

Psycholog Peter Farrell tvrdí, že nejvýznačnějším rysem integrace je umístění, resp. fyzická přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných („ordinary“, „regular“) školách. Tyto školy, které můžeme pojmenovat také jako školy „hlavního proudu“ („mainstream“), jsou připraveny tradičně, co se týká učiva, metod vyučování, komunikace se žáky, způsobu disciplinace apod. na jakéhosi modálního – přizpůsobivého žáka. Umístit do nich i děti, které se jakkoli odlišují, znamená doufat,

že tímto neomezovaným přístupem dojde k pozitivní změně v jejich socializaci. A budeme věřit, že to půjde automaticky nebo „nákazou“.

Dle Farrella je zapotřebí ke skutečné inkluzi splnit další podmínky týkající se zejména participace, akceptace a dále podmínky pro dosažení („achievement“) nějakých výsledků.

Akceptace je opatření, díky kterému, budou tito žáci přijati učiteli, svými spolužáky i jejich rodiči a stanou se z nich plnohodnotní a aktivní členové celé školní společnosti. Je tedy výsledkem nastavení podmínek ve školním prostředí a současně je předpokladem k udržení, a tedy zdárné inkluze.

Participace znamená vytvoření podmínek pro aktivní zájem dětí s rozvinutým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb ve všech školních aktivitách. Vymezuje šířeji skupinu, v níž se díky zařazení dětí se SVP daří vylepšovat i poměr ostatních méně činných a méně úspěšných žáků.

Achievement, jedná se o vytvoření takových podmínek, aby tyto děti měly zřejmé didaktické výsledky. Dalo by se říci, že kvalita inkluze se neurčuje a neposuzuje jen na vstupu, podle možných zajištěných podmínek, vybavení, vzdělání učitelů atd., ale obzvláště na výstupu, podle toho, co tyto děti po nějakém čase umějí, a hlavně jaké výsledky prezentují (Zpráva o stravu inkluzivního vzdělávání v ČR, 2011).

Žáci, kteří pomoc se začleněním do běžných tříd základních škol potřebují, upravuje paragraf 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), který pojednává o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

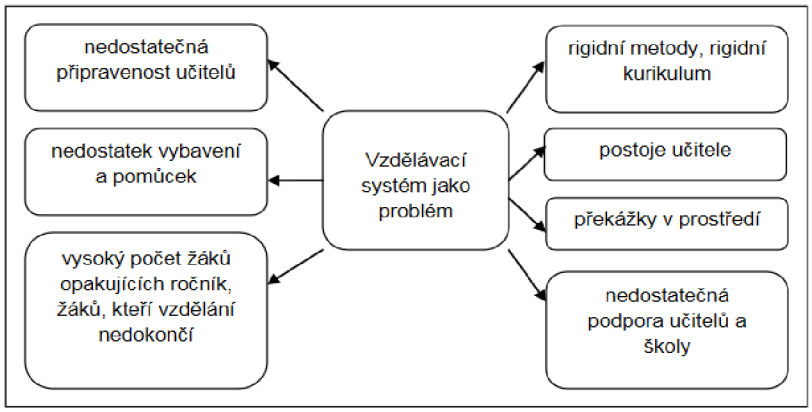
Definuje tři kategorie, vyžadující speciální vzdělávání pro žáky:

Se zdravotním postižením - jedná se o postižení zrakové, tělesné, sluchové, mentální, autistického spektra, poruchy řeči, postiženími s více vadami souběžně, vývojovými poruchami chování nebo učení.

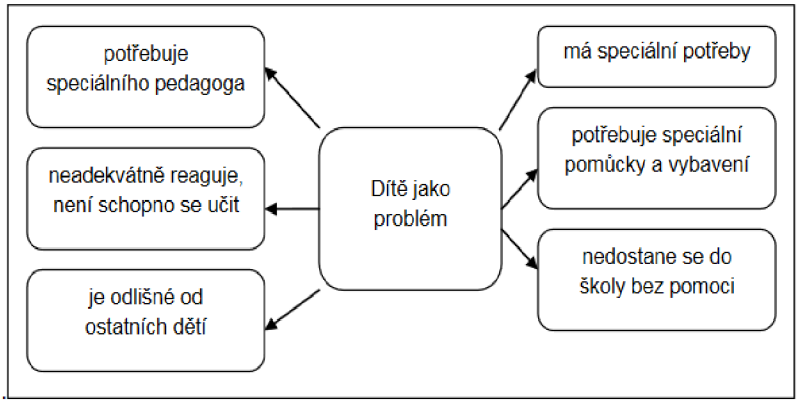
Se zdravotním znevýhodněním - v tomto případě jde o zdravotní oslabení, dlouhodobé nemoci a mírnější zdravotní defekty vedoucí k poruchám chování a učení.

Se společenským znevýhodněním – to je z prostředí, kde je rodina na nízké sociální úrovni, je ohrožena sociálně patologickými úkazy, s nařízenou výchovou v ústavu nebo ochrannou výchovou.

Začlenění těchto žáků by nebylo možné bez podpůrných opatření. (NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2019).



Obrázek č. 5: žák s postižením v inkluzivním vzdělávání (Miles 2000)



Obrázek č. 6: žák s postižením v integrovaném vzdělávání (Miles 2000)

2.1.6 Podmínky a podpůrná opatření

Aby bylo možné začlenění žáků se SVP, pomáhají pedagogům právě tato podpůrná opatření. Cílem těchto opatření je zejména upravení podmínek ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny problémy, ať už mírnými či závažnými, a mohou být způsobeny nepřipraveností žáka na školní prostředí a další vzdělávání, různými odlišnými životními podmínkami a nestejnoměrným kulturním prostředím, ze kterého žák pochází, a vstupuje tím tak do vzdělávání. Dále jsou to i žáci s nepříhodným

aktuálním zdravotním stavem, který také může velmi ovlivňovat a zasáhnout do vzdělávání, a velkou mírou samozřejmě působí i zdravotní handicap.

Pakliže je charakter překážek takový, že postačují běžné pedagogické postupy, pak škola volí 1. stupeň podpůrného opatření. Ale při vyšším individuálním přístupu k žákovi je zapotřebí, aby se na úpravách vzdělávání domluvilo více pedagogů, pak je teprve vhodné a možné vytvářet Plány pedagogické podpory.

Plán krátce popisuje a vystihuje, v čem tkví žákovy problémy, co se změní a jak se vše promítne a prolne do vyučování a organizace celého vzdělávání daného žáka, ale i jeho následné hodnocení. Záznam pro pedagogy by měl být stručný a jasný, aby bylo zřejmé, jaké jsou výsledky a jaká je míra úspěchu. Tento záznam by měl být vodítkem pro všechny a měl by být natolik srozumitelný, aby bylo vidět, zda k nějaké změně, posunu a úspěchu vůbec dochází.

V tuto chvíli máme možnost, pokud by k žádné výrazné změně nedocházelo nebo dochází ke změnám k horšímu, vyslat žáka do školského poradenského zařízení což je PPP nebo SPC. Po prošetření a vyhodnocení všech souvislostí školské poradenské zařízení vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření.

Podpůrná opatření prvního stupně jako ta, která představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost a jsou financována v režii školy.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Financování těchto stupňů nárokuje škola ze státního rozpočtu. (NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2020).

Přispění pedagogické činnosti a zároveň posílení a rozvoj vzdělávání žáků zahrnuje intervence, které se často zaměřují na reedukaci prostřednictvím speciálně pedagogické péče nebo intervence, jež zahrnuje posílení vyučování v předmětech, kde je třeba žáka individuálně podpořit, včetně domácí přípravy, se kterou to samozřejmě také úzce souvisí. Jednou z možných podpor je i podpora personální, a to je přidělení

asistenta pedagoga. Působení asistenta je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020 (http://www.nuv.cz/t/ podpurna-opatreni).

2.1.7 Pedagogická intervence

Podpůrné opatření pedagogické intervence bylo do konce roku 2020 doporučováno pouze školským poradenským zařízením na základě vyšetření. Od roku 2021 ho ale poskytuje škola, družina, školní klub jako podpůrné opatření 1. Stupně, a to i bez návštěv školského poradenského zařízení (z novely vyhlášky č. 27/2016 Sb., a z novely nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

Pedagog by měl mít absolutní přehled nad těmito skupinami a hlavně by měl znát povahu jejich aktivit – tzn. rozumět jejich smýšlení a předvídat veškeré možnosti, protože má takové prostředky, kdy zjistí podstatné informace o jejich dosavadní i chystané činnosti, složení i struktuře a systému komunikačních kanálů, za což můžeme považovat i monitoring sociometrický.

Ale v případě asociálního charakteru skupin by měl mít cíl eliminovat negativní vlivy, nebo se alespoň snažit snížit jejich působení či je nějakým způsobem izolovat, aby nemohly svým smýšlením ovlivňovat děti a mládež k nekalému jednání a nevhodné aktivitě. Vhodným způsobem můžeme tento negativní vliv použít i jako druh výchovného prostředku, například při působení na problémové jedince.

2.1.8 Handicapovaní vs. zdraví jedinci

Zdravotní omezení či postižení provázejí společnost od samého počátku, vyskytují se a vyskytovat se i přes veškeré úsilí patrně budou. Tato skutečnost, prostupující každé společenství, je i územím, na němž se řeší nejednoduchý vztah těch mocnějších, zdravých a nikterak postižených k těm slabším, nemocným, postiženým. I když byli tito jedinci ze společnosti mnohokrát vytlačováni a žili jakoby stranou, byli vždy její součástí, ať šlo o společenství v jakékoli fázi evoluce a v kterémkoliv období. (Pipeková, Vítková, Od edukace k sociální inkluzi osob, 2014).

U dětí s lehkou formou mentální retardace je toto postižení v předškolním vzdělávání téměř nerozeznatelné od zdravých dětí, hlavní problémy se začínají objevovat až s nástupem do základní školy. Tyto děti jsou vzdělavatelné, jsou tedy schopné se i učit, zásadní problémy a potíže se objevují při teoretické části vyučování. Jde jim lépe práce mechanická, kde se jedná především o praktické věci. Běžné návyky a jednodušší úkoly i různé dovednosti jsou schopni zvládnout. Postupem času se však začnou objevovat problémy se čtením a psaním, které se stupňují s nároky spojené s výukou a přechodem do vyšších tříd. U mírně retardovaného jedince je velkou pomocí výchova a vzdělávání orientované na rozvíjení jejich šikovnosti a možnosti kompenzace těchto vad. Většina z nich je plně nezávislá a schopná samostatně fungovat čili jsou sebeobslužní ve směru oblékání, hygieny i stravovacích návyků. Hlasový projev a mluvu si osvojují sice opožděně, ale jsou schopni fungovat v běžném životě, avšak mohou být díky této „vadě“ velmi lehce zneužitelní a křehcí, čehož dokáží lidé okamžitě využít a tím jim také ublížit. Je však zřejmé, že si jedinci s lehkou mentální retardací nejsou schopni některé následky pramenící z jejich možného využití či zneužití jinou osobou bez handicapu uvědomit. (Pipeková, Vítková, Od edukace k sociální inkluzi osob, 2014).

2.1.9 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020 (Národní ústav pro vzdělávání – asistent pedagoga).

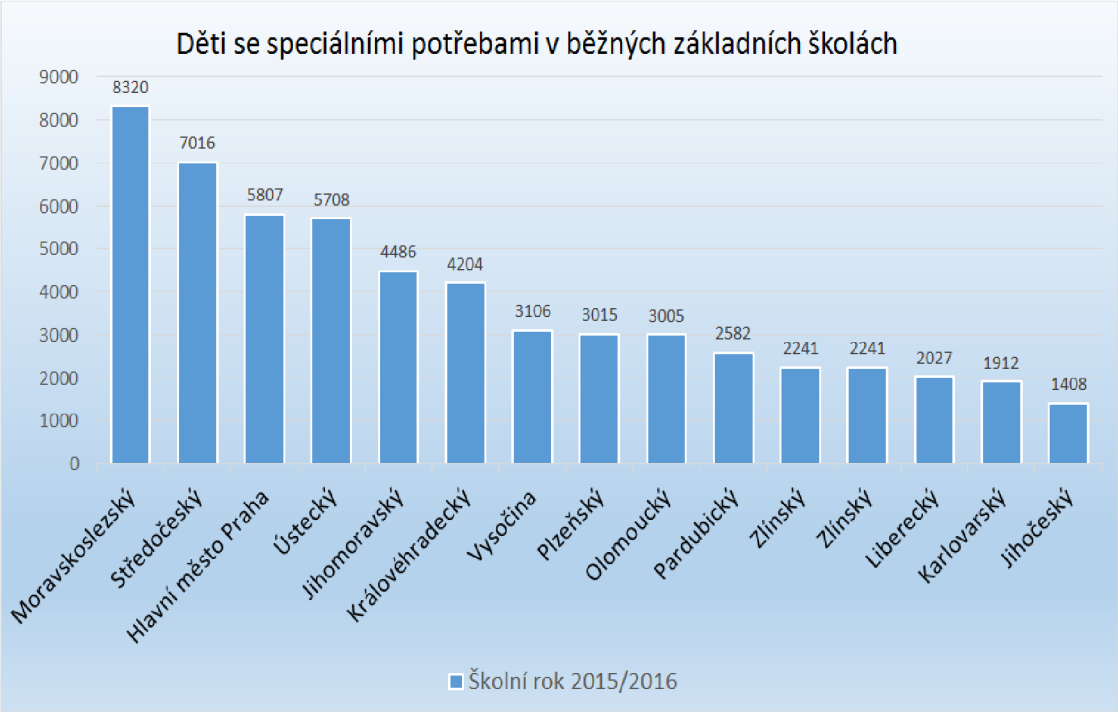
Úkolem asistenta je podporovat žáka v samostatnosti, učit ho dovednostem, které povedou ke snižování závislostí na ostatních osobách. V žádném případě nesmí plnit žákovy školní výstupy (Zilcher, Svoboda, Inkluzivní vzdělávání 2019).

A tím se dostáváme k samotnému jádru věci, k dobře fungující inkluzi je zapotřebí vhodné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a to do pozitivního

třídního klimatu souvisejícího s vrstevníky a neustále vznikajícími skupinami, které se vlivem dospívání mění. Tyto skupiny jsou velmi důležité a potřebné, jelikož posunují žáky dále k utváření pozic a sociálních rolí a utváření si svého vlastního cíle.

Nejpodstatnější funkcí asistenta pedagoga je podpora studentům při začleňování a přizpůsobení se školnímu klimatu, také individuálně napomáhá při zprostředkování výukového materiálu a pomáhá při chystání se na vyučování. Slouží zejména jako podpora pedagogickým pracovníkům školy při didaktické a vzdělávající činnosti. Napomáhá žákovi při dorozumívání s ostatními vrstevníky, při součinnosti se zákonnými zástupci a ostatními vyučujícími. Součástí činnosti asistenta pedagoga je s inkluzivním žákem realizovat relaxační cviky, logopedická cvičení apod. Podstatné je, aby se asistent na vlastní hodiny zavčas připravoval a měl dopředu promyšlené techniky činnosti a potřeby, jež k ní bude vyžadovat (Uzlová, Asistence lidí se znevýhodněním, 2010).

Skutečný obsah činnosti a charakteristiku individuálních funkcí pro asistenta pedagoga vymezí řediteli školy na bázi důvodů a návrhu školské poradenské organizace, na podkladě konkrétních požadavků žáka a na základě potenciálních předpokladů, jež zformuje škola.



Obrázek č. 7: Autor: Redakce portálu Šance Dětem; 11. 02. 2021

2.1.10 Vztah mezi asistentem a ostatními žáky

Vztahy mezi žáky a asistentem pedagoga vznikají a probíhají na základě jisté informovanosti, jak bude asistent v dané třídě působit, jaká je jeho pozice, role a celkový přínos pro inkluzi.

Pokud se totiž žákům tyto důležité informace nedostanou, mohou považovat jeho přítomnost za zcela zbytečnou a i nespravedlivou, protože jim bude vadit, že je primárně určen jako „pomahač“ pro jediného žáka a na základě této neinformovanosti může následně docházet k různým posměškům, nerespektování či kritice a nepochopení podstaty inkluze a inkluzivního žáka. Tím pádem bude trpět nejen celá třída, ale i handicapovaný žák.

Důležité by mělo být uvedení asistenta ihned po nástupu do třídního kolektivu a okamžité určení pravidel o tom, jak ho budou oslovovat, s čím vším se na něj mohou obracet a jaké jsou jeho pravomoci.

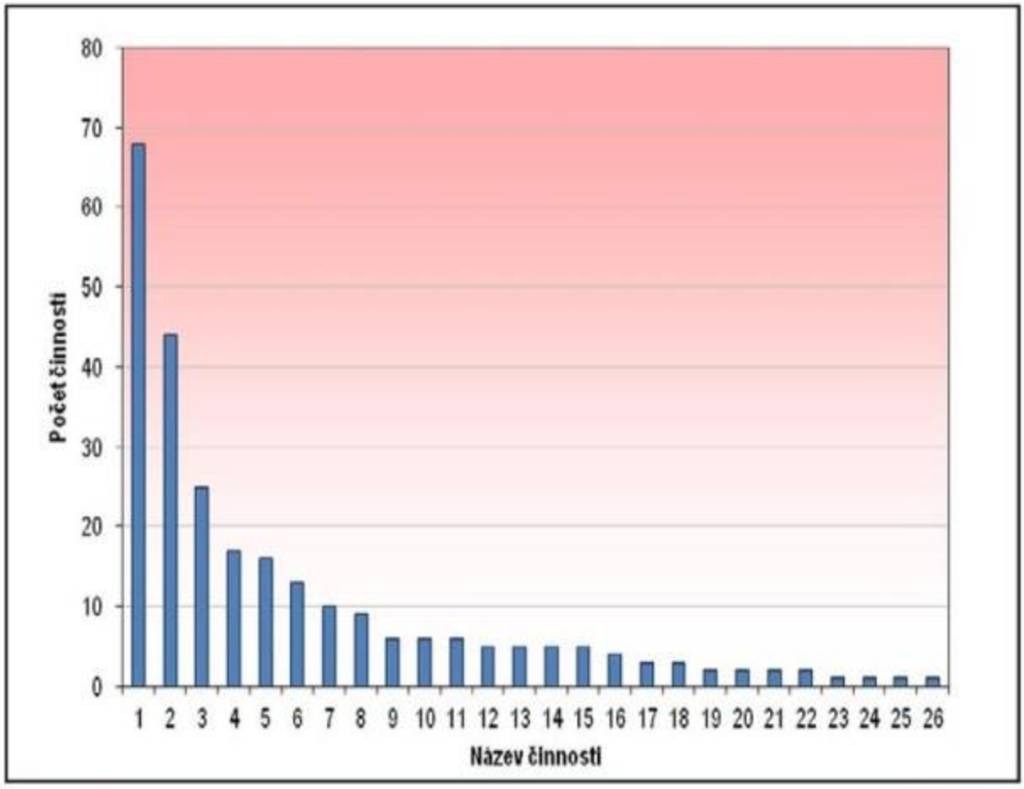
Jelikož jsou děti velmi vnímavé, netrvalo by dlouho a samy by zjistily, v jaké pozici se samotný asistent nachází, zda je např. přehlížen, podceňován či ignorován ze strany učitelů a dětí. Podle toho by se pak k němu chovaly, což by nebylo správné. Proto je důležité si vše určit hned zpočátku a nastavit jakýsi vzor, dle kterého se budou všichni řídit. Od asistenta se očekává, že bude přímou spojkou mezi začleněným žákem i ostatními spolužáky, protože by měl být nápomocen při prvotním navazování kontaktů a vztahů. Pokud má sám komunikační problémy a není schopen děti v třídním kolektivu správně vnímat a komunikovat s nimi, svou roli asistenta nebude plnit plnohodnotně a mohl by být i nepřekonatelnou překážkou, která by mohla ovlivnit vrstevnické vztahy (Zilcher, Svoboda, Inkluzivní vzdělávání, 2019).

2.1.11 Asistent a dítě v inkluzivním vzdělávání

Kterékoliv handicapované dítě, tedy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má ve školním prostředí odlišné pozice a postavení, které se postupem školní docházky pozměňuje a přizpůsobuje. Na toto postavení ve třídním klimatu působí nespočet činitelů, např. typ postižení, stávající sebevědomí, pomoc učitelů a ostatních pracovníků školy, do něhož řadíme i asistenta pedagoga, a v neposlední řadě je to

sociální a emoční intelekt dítěte. Nesmíme zapomenout na různé organizace, které dítě podporují, a rodiče, jejichž podpora je nesmírně důležitá, z důvodu efektivní komunikace se školou. Působícím činitelem je také tolerance rodičů dětí, které nemají žádný handicap. Asistent pedagoga by měl být v této spojitosti dostatečně obeznámený. Měl by se při vyučování i během přestávek stát schopným pozorovatelem situace školního prostředí, taktéž by měl vhodně komunikovat zvláště s kantory a s rodiči handicapovaného dítěte, kterým by měl být schopný navrhnout takové prostředky, aby třídní klima bylo pozitivní a všichni se v takovém prostředí cítili bezpečně a spokojeně.

Činnost asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi ve třídě



	Název činnosti	Počet činností
1	Individuální pomoc žákovi přímo ve výuce dle rozvrhu podle IVP při získávání základních dovedností a vědomostí.	68
2	Napomáhání při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, řešení konfliktních situací mezi spolužáky.	44
3	Pomoc žákům při přípravě na vyučování před hodinou.	25
4	Příprava na vyučování, psaní úkolů, doučování, příprava učebních pomůcek a potřeb v odpoledních hodinách v prostorách školy. Pomoc dětem, které projeví o nabídnutou spolupráci zájem.	17
5	Soustavné pozorování žáků se záznamem do deníku (slouží pro hodnocení žáka, tvorbu IVP, ...), výměna poznatků z pozorování s pedagogem.	16
6	Pomoc žákům při adaptaci, aklimatizaci na školní prostředí.	13
7	Pomoc při úpravě školního prostředí, při zajišťování/nákupu speciálních pomůcek a didaktických materiálů.	10
8	Rozvoj zájmové činnosti žáků (dle osobních předpokladů), vedení zájmového kroužku.	9
9	Vnímání výkyvů nálad a způsoby řešení (práce s emocemi), eliminace nečekaných situací (např. sebepoškozování, vulgarismy).	6
10	Sledování chování dítěte z hlediska projevů forem rizikového chování. Pomoc při řešení rizikového chování s třídní učitelkou (porušení školního řádu - záškoláctví a jiné výchovné problémy).	6

Obrázek č. 8: Centra podpory inkluzivního vzdělávání. Registrační číslo projektu: CZ 1.07/4.1.00/06.0020

2.2 Vrstevnické vazby

2.2.1 Interpersonální vazby

Každá bytost má od narození potřebu navazovat sociální vztahy, a to především vztahy pozitivní a motivační. Na počátku našeho života jde hlavně o vztahy rodinné, jako je např. matka – dítě, dítě – sourozenci, dítě – kamarádi. S obdobím růstu se počet kamarádů a sociálních vazeb mění, protože si teprve uvědomujeme, co to vztahy jsou a který vztah bude pravý a trvalý. Vystřídáme mnoho přátel a kamarádů, dokud nezjistíme, co máme společného, čím nás dotyčný oslovil, čím nás zaujal, co se nám na něm vlastně líbí a co nás spojuje. To je hlavní důvod a příčina vznikajících mezilidských vztahů. Bez nich se jednoduše neobejdeme, a to ani v dětství ani v dospělosti.

Pevné a trvalé interpersonální vazby se ustálí až ve starším školním věku, což je kolem 11 roku života v období pubescence a s příchodem na druhý stupeň základní školy. V tu chvíli si začínáme uvědomovat rozdíly mezi spolužáky a individualitu každého. Jak se k tomu ovšem samotný jedinec postaví, je už otázkou rodinného zázemí a samotného přístupu dotyčného. Obecně platí, že vzorem pro vývoj a růst osobnosti je rodina a sociální podmínky, které v ní panují. Jednoduše řečeno, dítě je odrazem svých rodičů, vnímá jejich chování, vnímá fungování rodiny jako celku a vnímá i sociální postavení rodiny. Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím jedince je i genetický základ, který bohužel ovlivnit nelze. Ať už je tento genetický základ jakýkoli, musíme se k němu postavit čelem a uvědomit si, že každý jsme jedinečný a originál. Ne vždy to jde snadno a někdy je zapotřebí překonat mnoho překážek, abychom se dostali o kus dále a splnili si svůj vysněný cíl. K tomu je zapotřebí mít okolo sebe toho, jenž nám tyty překážky pomůže překonat a bude nám oporou, může se jednat o nejbližší členy rodiny, spolužáky, kamarády nebo i pedagogy, ať už ty, které si oblíbíme, nebo ty, kteří nám pomáhají ve školní lavici jako asistenti pedagoga. (https://www.podporainkluze.cz/metody-a-postupy/).

2.2.2 Vrstevnické vztahy

Vrstevnické vztahy jsou prostředím, jež se podstatně podílí na socializaci každého jedince, avšak záleží na tom, v jaké míře, intenzitě, složení a jakou silou na něj působí. Důležitý aspekt vrstevnických vztahů je zakotven již v dětství a dospívání, kdy si utváříme svou vlastní identitu a ukazujeme světu, jací budeme. Proto je tato část vývoje velmi důležitá, neboť bez ní, bychom ustrnuli na pomyslné startovní čáře a nehnuli se nikam. A to většina z nás nechce. Otázkou zůstává, zda si každý člověk uvědomuje, že by mu toto ustrnutí mohlo uškodit. A samozřejmě také záleží na intelektu, sociálním postavení a rodinném zázemí.

2.2.3 Vrstevnická skupina

Vrstevnické skupiny představují přirozenou formu života dětí a mládeže. Charakteristickým rysem je nejen věková blízkost, ale i ta názorová, z čehož plyne, že mají všichni společné souhlasné jednání. Jsou to zpravidla neformální skupiny, které se vyznačují bezprostředními kontakty a silnou vazbou na skupinu samotnou. Utváří si sociální vztahy, společné komunikační sítě, probíhá zde interakce mezi členy. Důležitým aspektem jsou společné zájmy, určený společný cíl, avšak také systém sankcí, který je nedílnou součástí vnitřních pravidel skupiny. Skupinová dynamika nezahrnuje jen to, co se odehrává uvnitř, ale i to, co přichází zvenčí. Dynamika může pomoci se skupinou lépe pracovat a porozumět chování členů. Důležitou součástí je společné formování cílů a tenze.

2.2.4 Typy vrstevnických skupin

Vrstevnické skupiny můžeme rozdělit na tři typy:

Herní skupiny – zde kořeny spatřujeme kořeny vrstevnických skupin, příslušníci nevnímají vědomou sounáležitost a nedochází k dělbě činností. Děti si hrají vedle sebe, ne společně. Můžeme také s jistotou říci, že tyto skupiny jsou nestálé, protože mají nízký stupeň soudržnosti a rychle se rozpadají.

Dětské party – zde narůstá potřeba sdružování, vzniká i poměrně pevná vnitřní vazba s vlastním systémem hodnot a norem a také jistý systém sociální kontroly se specifickými sankcemi. Členové prožívají silný pocit a potřebu vazby ke skupině.

Vrstevnické skupiny mládeže – zde už se začíná projevovat postupné vymaňování se z rodičovských pout a přímé kontroly dospělých. Skupiny jsou součástí i prostředkem, kterým ukazují svou touhu po samostatnosti a dospělosti. Z osobnostní nevyhraněnosti často vyplývá silná konformita, která v těchto skupinách vládne a jež se týká všech stránek jejich života, ať už mluvíme o oblékání, vyjadřování, dodržování různých rituálů a tradic

2.2.5 Vliv na rozvoj osobnosti

Vrstevnické skupiny působí na rozvoj osobnosti jak pozitivně, tak negativně, vždy záleží na tom, jakým směrem se jedinec vydá. S tím souvisí i referenční sociální skupiny, kdy se mezi nimi vrstevník identifikuje, případně by se rád zapojil a byl součástí. Avšak ještě to v tuto chvíli nemá zcela ujasněné, až na základě vlastního přesvědčení a uvědomění si vlastních potřeb a cílů. Díky těmto možnostem se uspokojují i psychické potřeby, jako je zábava, uvolnění, relaxace a také i samotná realizace plánované činnosti. Tyto skupiny jsou též nástrojem kontrol chování svých členů, kdy jsou pod drobnohledem, a jde snadno zjistit, zda každý z nich dodržuje dohodnutá a předem daná pravidla. Další možností mezi vrstevníky je poskytování emoční podpory, ale i možnost kompenzace vznikajících problémů například s rodiči či kamarády

2.2.6 Socializace ve vrstevnických skupinách

Helus ve své knize uvádí, že základní jednotkou společnosti je sociální skupina. Právě ve vrstevnických skupinách probíhá základní a velmi důležitý počáteční socializační proces. Určujeme si proto různé životní cíle, normy, zásady a pravidla chování, která jsou nám blízká, a soustředíme se na to, co si o tom myslí i spolužáci či kamarádi. Vytváříme si povědomí o cílech skupiny, které jsou hodnoceny jako žádoucí. Dále si uvědomujeme hodnocení a výběr prostředků k dosažení těchto cílů. Vymezujeme si vybrané normy chování a jednání a poskytujeme další motivaci jedincům, kteří potřebují daných cílů také dosáhnout. Vytváříme si představu o vzoru chování

a zároveň ji porovnáváme s konkrétním vzorem a konkrétním projevem. Taktéž si utváříme soubor norem a sankcí, kterými je nevhodné chování jedinců postihováno (Helus, Sociální psychologie pro pedagogy, 2007).

Naproti tomu mohou ale tyto skupiny nabídnout společné zážitky, možnosti sebeuplatnění a hlavně pocit nezávislosti na dospělých. To je asi nejvýznamnější efekt u pubescentů. Zvykáme si na vztahy, kde panuje rovnoprávnost, přičemž činnost v těchto skupinách probíhá především při volnočasových aktivitách a hlavní roli regulátora vztahů hraje rodina, od které v podstatě čerpáme to nejdůležitější (Lacinova_a_kol_ Vsichni_moji_blizci_Adolescenti_a_dospeli_kolem_nich.pdf, muni.cz).

2.2.7 Skupinová dynamika

Do skupinové dynamiky můžeme zařadit vše, co se mezi jednotlivými členy skupiny děje. Tj. změny, vztahy, procesy. Dynamika neboli působení sil, tlaků a pohybu přesně vystihuje, jakým intenzivním živým organismem je. Není to jen jakýsi „mrtvý brouk“ shlukující se v předem určenou dobu a určeným místem. Tento idylický útvar jedinců má své zákonitosti, na které musí všichni členové brát zřetel. Skupinová dynamika vyplývá spolu se vznikem a zahájením veškeré činnosti skupiny a dalo by se říci, že ji v jistém slova smyslu i vystihuje tím, jaký má charakter (https://encyklopedie. soc.cas.cz/w/Dynamika_skupinov%C3%A)

2.2.8 Fáze skupin

Souhrn těchto fází můžeme rozdělit na několik základních skupin, přičemž první fáze naznačuje, jak je skupina nejistá, hledá se vůdce a pedagog by měl předávat úkoly, které mají společně splnit. Mělo by to být jejich hlavním cílem. Tuto fázi nazýváme *Formování a utváření*.

Následuje fáze *Bouření,* a jak už samotný název skupiny napovídá, bude to ve skupině bouřit, roste napětí a tlak, vznikají aliance i protialiance. Bohužel je zde spolupráce na velmi nízké úrovni, dochází zde ke zpochybňování navrhovaných aktivit.

Další částí je *Normování,* které funguje jen v součinnosti se skupinou jako s jednotkou, mají společně ze své práce radost a uspokojení, jsou na sebe hrdí, znají své silné stránky a jsou zcela nezávislí na pedagogovi. Jejich skupinová identita má stoupající tendence.

Poslední součástí fází skupin je *Transformování*, při kterých se skupinová činnost ukončuje, skupina si bere do života zkušenosti, získané dovednosti a pocity, že to společně dokázali.

2.2.9 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída jako spolek a zároveň jako sociální skupina má svůj formální i neformální řád a pravidla. Formální stránka obsahuje nařízení, školní řád, rozvrh hodin, hodnocení - kvalifikace. Formální řád tvoří střechu a pilíř, pod kterou probíhá neformální život žáků. Trvání formálního i neformálního systému lze spatřovat ve všech kategoriích školní struktury. Mezi něž například patří umístění, vůdcovství, vznik skupin nebo třídní kázeň. Formální pořadí je stanovováno výsledky, nadáním nebo poslušností žáka. Na rozdíl od neformálního, které je určováno na základě odlišných charakteristik, může to být například tělesná zdatnost, „dobrý kamarád“ apod. Podle obdobných mechanismů je volen vedoucí skupiny, tj. vůdce. Ve většině případů je tato pozice zpravidla svěřena osobě, která je pořádkumilovná, spolehlivá, chytrá apod., zato neformální vůdcovství podléhá více sociálním dovednostem a nadřazenosti osoby. Formálně je skupina tvořena externími zásadami, jako je věk, vyspělost, náhodné rozdělení nebo talent a provedení. Ovšem neformálně se tvoří skupiny na základě sympatie či antipatie. To znamená, že formálně patří i učitel ke třídě, ale neformálně k ní patřit může, ale může také stát mimo ni (Prokop, Škola jako sociální útvar, 1996).

V rámci socializace získává jedinec obecně lidské charakteristiky, které jsou socio-kulturně podmíněné, ale zároveň se z něj stává individuální, jedinečná osobnost (Helus, 2009). Základní podmínkou socializačních dějů je způsobilost k adaptaci, což znamená schopnost přizpůsobovat se podmínkám, které na něj působí. Jedinec není ovšem v rámci socializace pouze pasivním objektem, ale přizpůsobuje aktivně svou činnost a aktivitu. Socializační proces zasahuje všechny oblasti duševního vývoje,

tedy oblast kognitivní čili poznávací, emotivní neboli citovou i konativní což je vůle (Řezáč, Sociální psychologie, 1998).

2.2.10 Třídní klima

Třídní klima lze definovat jako *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“* (Čapek, 2010, str. 13). Obecně platí, že názory na to, co je hlavním pramenem třídní atmosféry, se liší, někteří tvůrci pokládají za nejpodstatnější zdroj žáky, druzí pedagogy. Ale dobré klima ve třídě nemůže být bez spolupráce všech jeho spoluautorů, k nimž patří jak žáci, tak pedagogové a samozřejmě další zaměstnanci školního zařízení. Kantor by se měl ze svého postavení co nejvíce snažit o vytvoření a udržení pozitivního klimatu, které má různé znaky, do nichž spadá opora, uspořádání, podíl, standardy, praktičnost, zodpovědnost, zájem vzdělávat se, naděje na úspěch, nestrannost, bezpečnost a prostředí. V případě, že by byly tyto podmínky splněny, znamenalo by to, že je možné třídu označit za prostředí, kde se všichni aktéři cítí nabitě a pozitivně, drží se smysluplně nastavených pravidel, kterým musí všichni rozumět, ztotožňovat se s nimi, podílet se na jejich tvorbě a v neposlední řadě je také dodržovat. Žáci mají spoustu možností ke komunikaci, k aktivitě a k podílu na rozhodování. A je toho samozřejmě mnohem více, ale uvádím jen to, co považuji za nejpodstatnější. Do dalších atributů neodmyslitelně náleží též zodpovědnost za své vzdělávání. Což by mělo být pro každého z nás prvořadé a zásadní. Zájem o erudici je rozdílnými metodami podporován. Žák prožívá zážitek ze zdaru a také ho opětovně přepokládá, a to je samozřejmě další důvod k motivaci. Motivace je jedním z nejzásadnějších pilířů, bez kterého bychom ten pomyslný most nemohli přejít a pro žáky se speciálními potřebami je nezbytnou součástí. Díky motivaci jsou schopni s jakousi dopomocí tento „most“, po malých, ale bezpečných krůčcích přejít.

Mezi poslední znaky patří nestrannost, bezpečnost a prostředí. Nestrannost popisuje situaci, kde absentuje zvýhodňování, nadržování a nespravedlnost. Bezpečnost značí prostředí bez psychického i fyzického násilí, ve kterém se žáci necítí ohroženi,

a prostředí označuje příjemné čisté, zajímavé prostředí třídy nebo školy (Čapek, Třídní klima a školní klima, 2010).

2.2.11 Školní klima

Škola, potažmo školní prostředí, je podstatným socializačním místem. Dítě se tady navyká na vzájemnou symbiózu s různými jednotlivci, ať už jsou rozdílní a značně nápadně lišící se, ale i přesto musí kontrolovat své vyjádření a pocity, kooperovat v seskupení, podřídit se autoritě a skupinovým pravidlům. Musí nést následky za porušení určených zásad, akceptovat hodnocení i kritiku. Výchova přispívá jednotlivci k přecházení od vazby na rodičích až po nezávislost a samostatnost. Společenská a sociální oblast ve školním prostředí silně ovlivňuje klima třídy a následně i klima celé školy. Dle Edera jsou tři moduly pro vysvětlení pojmu klima v pedagogice a psychologii. V prvním části klima můžeme chápat jako emoční kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem. Ve druhé variaci se klima vztahuje ke kultuře školy, což jsou její hodnoty a postoje. A třetí návrh dle Edera je upřednostňování osobního chápání školního prostředí (Čapek, Třídní klima a školní klima, 2010).

Podle tohoto vymezení školní atmosféru nezahrnuje starobylost a rozsáhlost budovy, ale to, jak se na tom místě studenti cítí a jestli navštěvují školu rádi. Klima školy neovlivňují pouze vztahy v pedagogickém sboru a pedagogů k žákům nebo žáků k pedagogům, ale všechny vztahy paralelně mezi třídami téhož ročníku i mezi jednotlivými ročníky (Čapek, Třídní klima a školní klima, 2010).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Metodologie výzkumu – pozorování

Byla jsem součástí třídního kolektivu po dlouhou dobu, kdy jsem měla možnost pozorováním zjistit, jaké vrstevnické vztahy vznikají, a kde se vyskytuje problém. Z tohoto důvodu jsem zvolila výzkum v podobě zúčastněného pozorování, protože toto téma je velmi zajímavé a důležité v rámci společného vzdělávání. S tím souvisí i třídní klima a inkluze. Dle mého dlouhodobého pozorování vychází najevo, že dítě v inkluzi s přicházející pubertou, řeší nespočet problémů týkajících se vzájemných vrstevnických vztahů. Dále jsem si uvědomila, jak těžké je to i pro spolužáky, kteří, když netuší, co to inkluze je, dokáží být velmi zlí a agresivní. Závěr ze zúčastněného pozorování je i mým výsledkem práce.

Můj výzkum je založen na dlouhodobém pozorování svěřeného žáka v rámci společného vzdělávání na druhém stupni základní školy, kde pracuji a byla jsem součástí tohoto třídního kolektivu. Pozorované dítě znám odmalička, stejně tak jeho rodiče, proto si myslím, že je mé pozorování objektivní a založené na skutečnostech, které se ve třídě, potažmo ve školním klimatu, odehrály. Tím, že jsem byla součástí třídního kolektivu a seděla část dne v lavici, ale zároveň jsem tuto třídu i vyučovala, jsem měla možnost zapadnout do „party“, a tím si vytvořit důvěru, kterou tak nejen inkluzivní děti, ale i všichni ostatní potřebují. Otevřely se mi pomyslné dveře, za kterými bylo někdy opravdu velmi těžce a těsno.

Druhý stupeň základní školy je pro žáky s handicapem opravdu náročný, neboť zde panuje již pokročilá puberta téměř všech spolužáků a velké uvědomění si, že je mezi nimi někdo jiný. Někdo, kdo má jisté „výhody“, má vedle sebe asistenta, který je pro něj velkou oporou, má úlevy v učení, není na něj vyvíjen takový tlak a v podstatě si řídí svůj školní rozvrh dle sebe a podle momentální situace, jak se zrovna cítí.

A právě toto vnímání a vztahy mezi vrstevníky, ať už dítěte s přiděleným asistentem či vnímání ostatních spolužáků v rámci společného vzdělávání, se vám pokusím přiblížit ze svého pohledu.

3.1.1 Jak to všechno začalo

S dítětem, které pojmenuji Terezka, jsem začala spolupracovat jako asistent pedagoga při jejím vstupu na druhý stupeň základní školy. Na prvním stupni Terezka asistenta pedagoga nevyužila, ale již měla stanovená podpůrná opatření s ohledem na její diagnózu, která byla označena jako – lehká mentální retardace třetího stupně s IQ 59, nedoslýchavost a vada zraku.

Protože ji osobně znám odmalička, její rodinu též, jevilo se mi asistentství jako příležitost pomoci člověku, který se musí poprat s přicházející pubertou a stále více uvědomující si svůj handicap.

Dle odborné literatury a dlouhodobých výzkumů je známo, že k mentální retardaci může vést celá řada různých příčin, které se vzájemně prolínají a jsou na sobě závislé, a zároveň není možné s přesností určit, která že ta příčina tenhle handicap způsobila, ale i zde se potvrdilo, že mentální retardace je zčásti dána i genetickým základem, vlivem prostředí a výchovy (Švarcová, Mentální retardace, 2011). Toto je i Terezčin případ, kdy svůj handicap „zdědila“ po otci, který má také diagnostikováno lehké mentální postižení. Co se týče otcova vzdělání, tak to skončilo základní školou. Intelekt otce je velmi nízký, a co se týče praktické a mechanické stránky, i zde je bohužel velmi málo „upotřebitelný“. Z čehož plyne, že jako rodič nefungoval a nefungoval ani jako partner a manžel, proto došlo před několika lety k rozpadu manželství. Terezka společně se sestrou, která má průměrný intelekt, vystudovala střední školu a zakončila ji úspěšně maturitní zkouškou, zůstaly ve výhradní péči matky, což se posléze projevilo velmi pozitivně, poněvadž vztah dcera – otec nebyl vůbec žádný. Z toho plyne, že vliv rodičů, rodiny a sociální postavení je důležitým aspektem pro každého jedince.

Tím, že jsem dívku znala odmalička, byla jsem si vědoma všech jejích nedostatků a handicapů, ale zároveň jsem věděla, jak křehká a zranitelná je. Naše spolupráce mimo školu, kdy jsem jí ještě asistenta nedělala, začala již dříve, kdy každoročně docházela na mnou pořádané letní příměstské tábory. Tam jsem měla možnost Terku poznat hlouběji, osobně, a hlavně mimo školní území a v partě dětí, které byť byly věkově rozdílné a mladší, tak si společně rozuměly a ona mezi ně skvěle zapadla. Zde je znatelný věkový posun zpět u dítěte s LMP, kterému je sice 8 let, ale

nejvíce si rozumí s dětmi pětiletými. A protože na tábory se většinou přihlašují děti mladšího věku, tak to bylo pro Terezu ideální, nikdo ji nesrovnával a ona se cítila mezi malými dětmi velmi dobře a spokojeně. Společně se mnou se účastnila táborů do jejích 15 let, což byla 8. třída ZŠ. Prostě a jednoduše jí bylo mezi mladšími dětmi dobře, protože tam nikdo její handicap neřešil a ona měla pocit, že je vůdce a plní úkoly, které by mezi vrstevníky nebyla schopna zvládnout a ustát.

3.1.2 Přechod na druhý stupeň ZŠ

Když jsem ji jako dítě v inkluzi dostala svěřenou do asistentské péče, měla jsem neskutečnou radost a zároveň jsem věděla, do čeho jdu, což si osobně myslím, že je pro tuto práci velmi přínosné a pozitivní. Poněvadž když dané dítě znáte osobně, víte, v jakém rodinném a sociálním prostředí vyrůstá, je pak taková spolupráce daleko jednodušší, a máte možnost se tak adekvátně připravit.

Začátky pobytu na druhém stupni ZŠ, konkrétně v šestém ročníku, pro ni nebyly nějak zásadní (věděla, že bude mít mne), v podstatě se změnilo jen to, že má asistenta, jakousi oporu, která při ní bude stát a pomůže jí zvládat přechod a přibývající učivo, tím pádem byla naprosto v klidu a vůbec si nepřipouštěla nějakou jinakost či odlišnost. Již v této fázi, tedy hned na začátku naší spolupráce, jsme si řekly, co nás čeká a nemine, jakou podporu jí budu poskytovat a co to ten asistent pedagoga vůbec je. Terezka neměla v podstatě s ničím problém, se vším byla seznámena, a tím, že jsme se znaly již předtím, to bylo o dost jednodušší (alespoň zpočátku, protože s přibývajícími úkoly a s postupem do vyšších ročníků si více dovolovala a někdy bylo její chování až přespříliš, ale o tom budu psát později). I ostatní spolužáci brali mou asistenci víceméně jako úlevu, protože je dívka „neotravovala“ svými dotazy a neustálými požadavky na opsání poznámek či doplnění úkolů. Od toho tam přece má mne, asistentku, která jí se vším pomůže a bude ji provázet až do konce její školní docházky na základní škole.

3.1.3 Přechod na druhý stupeň – šestá třída

Téměř celou šestou třídu se Terka přizpůsobovala, plnila svědomitě své povinnosti a byla vždy připravena na vyučovací hodinu a do školy chodila s úsměvem. Naše spolupráce probíhala na standardní úrovni, někdy to byl spíše kamarádský vztah. Můj úkol zněl jasně. Vybudovat si společně v dívce důvěru tak, aby byla schopna mi věřit a svěřit se mi se svými problémy, které jsem já jakožto dospělý člověk, pedagog a v podstatě i pozorovatel ve třídním kolektivu viděla, jelikož jsem byla jeho součástí.

Co se týče učení a plnění povinností, v tom jsem nespatřovala nic zásadního a zvláštního, byť bylo znát, že učiva a náročnosti přibývá. Terezčin prospěch se tady lehce zhoršoval, ale to pro nás nebylo překvapivé. Přibyly cizí jazyky, se kterými jsme měly největší a zásadní problém. Pro takto handicapované dítě je to velká míra zátěže a není schopno cizí jazyk pojmout a naučit se ho. Díky tomu se občas stávalo, že se dívka „zasekla“ a nebyla schopna fungovat. S matkou jsme byly domluvené, že v případě potíží s učivem a nezvládáním jakékoli látky jí v rámci intervence poskytnu možnost doučování či doplnění učiva a splnění zadaných úkolů. Začaly se však objevovat problémy ve třídních vztazích. Na této základní škole se pro šestou třídu pořádá adaptační kurz, který trvá tři dny, a děti společně s třídním učitelem, metodikem prevence a asistentem pedagoga odjíždí na pobyt mimo město, většinou do lesů a hájů, kde se společně seznamují a mají se naučit spolupracovat jako třída a třídní kolektiv. Zde je nutné vytvořit pomyslná pouta vrstevníků, kteří spolu budou trávit školní čas ještě po několik let a měli by si k sobě najít cestu, pochopení a respekt. Tohoto kurzu se moje svěřenkyně také zúčastnila. A právě tady jsem si začala všímat, že není vše zcela v pořádku a je vidět na spolužácích, že je Terezčin handicap zajímá. Ovšem zájem měli jen spolužáci, dívka kurz absolvovala v pohodě, žádné problémy si nepřipouštěla a stále zůstávala více v kontaktu s chlapci, se kterými si rozuměla lépe než s děvčaty. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, tak zde se začaly vyskytovat opravdové vrstevnické problémy. Tereza je zatím příliš neevidovala, protože si to nebyla schopna uvědomit. Mentálně nebyla vyzrálá, věnovala se fotbalu s kluky (se kterými se kamarádila podstatně více než s holčičí sestavou ve třídě), a ti přece problémy nevidí, tudíž je i neřeší. Já jsem však bohužel začala registrovat nepříjemné poznámky, urážky, a dokonce v jistém slova smyslu šikanu ze strany spolužáků, resp.

děvčat. Toto jednání spolužáků nebylo ale prozatím mířeno konkrétně, spíše takové volání do větru, asi abychom zaregistrovali, že se něco začíná dít a Terezčina jinakost začíná být čím dál větším zájmem ostatních.

Tyto vztahy - nevztahy vydržely po celou šestou třídu, ale v podstatě to pro dívku nic zásadního neznamenalo, jak mi na konci šesté třídy sama sdělila „Jsem v pohodě. Ahoj po prázdninách!“.

3.1.4 Postup do sedmé třídy

Po prázdninách, které jsme měly plánovaně čtrnáct dní společné, díky příměstskému táboru, kterého se Terezka opět zúčastnila, jsme znovu zasedly do lavice a věděly, že to nějak musíme zvládnout. Vztah s dívkou jsem měla výborný i právě proto, že byl budovaný i mimo školní prostředí, kde je atmosféra zcela odlišná, v čemž vidím velký a smysluplný přínos. Důvěřovala mi, a tím se prohlubovala naše vzájemná spolupráce, což byla pro mne priorita. Troufám si říct, že to tak samotná dívka cítila také. Začínala se mi více svěřovat a bylo vidět, že potřebuje někoho, na koho se může stoprocentně spolehnout, protože vztahy s matkou nebyly zrovna ideální. To znamená někoho, kdo ji „nepráskne“ když mu sdělí své problémy a starosti způsobené přicházející pubertou, nechtěla tyto stavy a situace řešit s rodiči, respektive s matkou, se kterou začínala v této době dost „bojovat“, takže docházelo k častým rozepřím, hádkám a nesouladu v rodině. Což se následně projevovalo i na její psychické stránce a školním prospěchu.

Terezka letošní školní rok oslavila své 14. narozeniny a nástup puberty byl celkem rychlý. S přibývající náročností učiva, přibývajícími hodinami strávenými ve třídě a třídním kolektivu docházelo u dívky k častým projevům nespokojenosti, respektive k diskomfortu. Soustředěnost dítěte s LMP je jako „na houpačce“, ale obecně lze říci, že těch čtyřicet pět minut je zkrátka hodně. Zájem o vyučování upadá a žákyně si hledala jiný cíl, který by ji uspokojil. Když už bylo opravdu hodně znatelné, že svým chováním „obtěžuje“ ostatní spolužáky, odcházely jsme spolu mimo třídu. Vždy jsme probraly, co ji trápí, prošly se na chodbě či na čerstvém vzduchu a pak se vrátily zpět do třídy. Bylo zapotřebí jen na chvíli změnit prostředí, vyčistit v tichosti a beze slova

hlavu a vrátit se zpět. Zpočátku to třída nijak neřešila, ale posléze, když ostatní viděli, že opět odcházíme, si začali říkat, že Tereza má zase nějaké privilegium. Proč ona může v době písemné práce či opakování odejít z hodiny? Proč a proč a proč? Těchto proč bylo vyřčeno spolužáky za celý rok nespočet. Vždy jsem jim poctivě a v klidu vysvětlila situaci, seznámila je okrajově s Terezčinou diagnózou a domluvila se se školním metodikem prevence na dalším postupu, abychom předešli případným problémům spojenými s ataky na samotnou dívku.

Bohužel celý sedmý ročník provázely problémy a útoky směřované na již zmíněnou Terezu. Vše vygradovalo plánovaným odjezdem na lyžařský výcvik sedmých ročníků, který je pro všechny povinný. A protože je Terka pohybově a sportovně velmi nadaná, zúčastnila se lyžařského kurzu také. Zde prvně vznikly separační skupiny, kdy byla dívka „postavena mimo hru“, nikdo s ní nechtěl být na pokoji. V podstatě ji dali najevo, jak ji nemají rádi a nikdo s ní kamarádit nebude. Toho času se ve třídě objevil „vůdce“ a ten, kdo chtěl s vůdcem kamarádit, musel plnit jeho pokyny. Bylo to velmi smutné a bolestivé, protože těch závažných situací se ve třídě začalo odehrávat daleko více. Odhalili jsme zde sebepoškozování, anorexii, sociální fobii a averzi vůči dívce v inkluzi. Na pomoc byl přivolán terénní pracovník z pedagogicko-psychologické poradny, který měl rozklíčovat, cože se to v té naší třídě děje.

A ač jsme situaci řešili, snažili se třídní klima ozdravit a vrátit do pohody, kde by se cítili dobře, nedařilo se nám to. Naštěstí přišel závěr školního roku a my naivně doufali, že po prázdninách bude lépe.

3.1.5 Osmá třída

Stejně jako loni jsem i letos o prázdninách strávila čtrnáct dní s Terkou na příměstském táboře, kde bylo vidět, že je šťastná a spokojená, ale ne se svými vrstevníky, nýbrž opět s dětmi mladšího věku. S těmi si rozuměla nejlépe a opět převládali kluci. Zkrátka v holčičí společnosti jí nebylo dobře, možná proto, že byla sportovně založená a její vrstevnice ne. Věděla jsem, že potřebuje podporu a pomoc v posilování sebedůvěry a seberozvíjení, proto jí byla přidělena funkce vedoucí týmu. Ujala se jí s radostí a nadšeně se hrnula mezi ostatní děti s pocitem vítězství. Když se nad tím zamyslíme,

tak zjistíme, jak málo stačí k tomu, abychom jednu pochroumanou dušičku postavili zase na nohy díky banálnímu úkolu či přidělené funkci. A na tomto principu jsem se rozhodla pracovat i ve třídě, abychom se někam hnuli a už takhle rozbité vztahy nějakým způsobem zkusily napravit. Samozřejmě za pomoci třídní učitelky, pro kterou jsem byla pomyslná „spojka“, metodikem prevence i terénním pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, který za námi dojížděl ještě po celou osmou třídu, protože si uvědomoval závažnost situace, ze které vyplynula i šikana.

Bohužel nám k tomu moc nepřispěla „covidová“ doba, vše nám ještě více zkomplikovala, podpořila nárůst agrese, komplikovaných vztahů, které v té době děti vedly pouze přes sociální sítě a dávaly si jasně najevo, kdo je chtěný, a kdo ne. Padlo zde spoustu nepěkných, doslova ubližujících zpráv, jež se vždy nějakou cestou a záměrně dostaly k adresátovi. Bohužel v kybernetickém světě je každý hrdina, leč skutečnost je opačná. Většina dětí se s tím neuměla sama vyrovnat, a dle toho pak vrstevnické vztahy vypadaly. Když se pak na chvíli sešli společně ve škole, nestačili jsme se divit a říkali si, co to s nimi je?

Terezce bylo 15 let a puberta se dostavovala více a více. Tato fáze pubescence a dospívání je mimořádně nesnadnou etapou jednak pro dospívajícího, tak pro jeho rodiče a nejbližší okolí. Potomek se v tomto stadiu vývinu dostává na stupeň dospívání a přehodnocuje zde své dosavadní poměry, postavení, důležitosti a tvoří si tu pokud možno svobodný vztah ke světu. Stupeň myšlení už je takový, že je schopen odvozovat rozumové závěry, leč nemá dostatek zkušeností. Vzdoruje především proti rodičům a jejich standardům. V tomto případě podléhá adolescent svému vrstevnickému seskupení, jehož modely, pravidla, stanoviska častokrát přebírá bez protestů, ale současně je uznává i kvůli tomu, že jsou tato pravidla rodiči odmítána (Vágnerová, Hadj, Štěch, Psychologie handicapu, 2001).

A toto vše se samozřejmě odrazilo i na Terezčině chování a jejích školních výsledcích. Byla velmi náladová, ztratila veškerou chuť do čehokoli, komunikace a spolupráce začínala být na bodu mrazu. Jako bychom se nemohly hnout z místa, zkrátka to nešlo. Její výkyvy nálad byly spojené s agresí, sebepoškozováním a častěji se objevujícími otázkami: Proč zrovna já? Většina jejích spolužáků už velmi dobře vnímala odlišnost

a dávala jí to pěkně „vyzobat“. Neustálé dohady, obhajování a naschvály byly na denním pořádku.

Bohužel si většina jejích vrstevníků neuvědomovala, jak hluboce je dívka zranitelná a citlivá. Také se to po nějakém čase projevilo. Uzavřela se, přestala téměř komunikovat a nechtěla chodit do školy, přispěla k tomu i distanční výuka. Spolužáci měli založenou sociální skupinu přes Messenger, aby byli v kontaktu a byli si alespoň takto nablízku. Vůdce třídy však napadlo, že nechtěné spolužáky ze skupiny odstraní. Taky proč by je tam měli mít, že? Vždyť jsou jiní a už takhle mají spoustu dalších výhod. Vyhazov se týkal samozřejmě hlavně Terezy, která to přijala velmi těžce a nechápala, proč ji takhle odhodili. Ale tím, že byla vyloučena ještě další děvčata, tak se situace trochu uklidnila. Avšak jen na povrchu, uvnitř panoval vztek, nenávist a bezmocnost. Třída se rozdělila na dvě party, kdy první skupinu tvořila většina třídy, aby se zavděčili „vůdci“, a druhou skupinku tvořila čtyři vyloučená děvčata. Dívky, které jsou poznamenané na celý život, dívky, které už ho mají i takhle ztížený a hlavně dívky, které mají ještě vše před sebou. Každá z nich má nějaký problém ve smyslu psychickém. Ať už je to sociální fobie (té jediné distanční výuka pomohla, ale na druhou stranu ji zcela vytěsnila z reálného života) nebo víra v podivnou sektu a sebepoškozovací úmysly, dále i problémy s anorexií a šikanou.

Velmi obtížně lze popsat, jaká situace v dané třídě panovala. „Vyloučené“ dívky se začaly bavit pouze spolu a kdykoli byla chystaná nějaká společná akce, výlet či exkurze, většinou se vůbec nezúčastňovaly. Nechtěly být v kontaktu se spolužáky, nechtěly s nimi sedět v jednom autobuse, nechtěly mezi nimi pobývat, a to vše proto, že byly vyjmuty z třídního společenství, protože se vůdci třídy nelíbily. Důvodem bylo vyřčení od spolužáků, že to není férové. Pokaždé když jsem měla možnost s nimi hovořit, dostali jsme se do stejného závěru. Těžce trávili fakt, že dítě s LMP a asistentem pedagoga má takové výhody. V podstatě nebyli schopni pochopit to, že spolužák v inkluzi či s nějakým omezením a IVP „propluje“ školou tak snadno, zatímco oni se musí učit a plnit povinnosti. Přišlo jim to velmi nespravedlivé. A právě díky tomu, že dospívali a čím dál více si uvědomovali, jak to má již zmíněná Terezka jednodušší, tak o to horší vztahy ve třídě panovaly. Naštěstí se blížilo léto a já s třídní učitelkou

doufala, že prázdniny vše tak trochu urovnají a že nám ty „naše“ děti dospějí. Zda to byla úvaha naivní či nikoli, uvidíme v závěrečném v závěrečném roce základní školy.

3.1.6 Ročník devátý – gradace vrstevnických vztahů

Čekal nás poslední společný rok a Terezčin vytoužený odchod ze základní školy, na který se velmi těšila. Opustit prostory školy a už nikdy nepotkat spolužáky, to byla její motivace. Bohužel ani léto a prázdniny situaci nezlepšily, ba naopak, ještě se přitvrdilo. Vztahy, které panovaly mezi vrstevníky po návratu do školních lavic, byly úplně na bodu mrazu. Třídní klima bylo naprosto zoufalé a jakákoli pomoc či hledání nějakého schůdného řešení byla prakticky nemožná. Díky všem negativním podnětům se dívka ocitla v péči psychologa i psychiatra. Byla v tak zoufalém stavu, že nebyla schopna téměř ničeho. Nechuť chodit do školy gradovala natolik, že jsme čím dál častěji musely opouštět hodiny při výuce. Bylo to spojené i s tím, že si dívka začala uvědomovat, jak rozdílná od ostatních je. Vůbec neřešila známky a školní výsledky, ale řešila to, proč je jiná. Několikrát za den se stalo, že si začala ubližovat. Bouchala se hlavou o zeď, brečela a křičela: „Proč zrovna já mám tak blbou hlavu? Proč nemůžu být jako ostatní? Proč jsem taková? Já chci vyměnit moji hlavu! Já chci být normální jako ostatní“! A takových proč bylo denně nespočet. V určitou chvíli jsem si připadala v zoufalém stavu více já než ona.

Jako kterékoliv dítě, tak i dítě s mentálním postižením si svou rozdílnost může uvědomovat a současně ji i zažít, ale zažít jako přítěž. Styk se současníky, jež jsou podobně handicapovaní a přitom na stejné vývojové úrovni, mu umožňuje získat jisté zkušenosti, společenské pozice a spokojenost z dosaženého úkonu, jež má možnost spravedlivě porovnat s úspěchy ostatních článků skupiny. Což v běžné základní škole možné není. A uvědomují si to všichni navzájem, kteří třídní klima tvoří (Vágnerová, Psychopatologie pro pomáhající profese, 2008).

Marie Vágnerová hovoří o tom, *„že pro pubescenta není jeho defekt jednoznačnou a neměnnou daností, které by se podřídil, ale je pouze jednou, v tomto případě nepříznivou variantou, se kterou je potřeba se nějak vyrovnat a nejlépe ji eliminovat. Postižený pubescent pro sebe hledá alespoň přijatelnou roli, uvažuje o svých*

možnostech a o své sociální hodnotě" (Vágnerová, Psychologie problémového dítěte školního věku, 1997, str. 149).

Bylo to pro mne velmi těžké období, protože mi dívka bezmezně věřila, nechtěla jsem ji tedy ještě více ublížit tím, že vše nahlásím matce a školnímu psychologovi. Zkoušela jsem si s ní vždy klidně promluvit a vysvětlit jí situaci, ale bohužel ne vždy jsem byla úspěšná. Netrvalo dlouho a já už vše řešila s třídní učitelkou, školním psychologem, výchovným poradcem i metodikem prevence, neboť i vyučující si všímali, že se něco děje. A tím, že se vztahy ve třídě nelepšily, naopak spíše byly ještě horší, bylo nutné zakročit a pozvat opět terénního pracovníka z pedagogicko-psychologické poradny. Spolužáci si všímali více Terezčiných ataků na mě i na učitele a v podstatě na všechno a všechny kolem ní. Takhle nějak jsme proplouvaly do pololetí a nic se nezměnilo, naopak, přibyla ještě šikana ze strany spolužáků, a tím pádem úplná distance od nich. V jednu chvíli to vypadalo, že na poslední půlrok bude nutné změnit školu, aby se předešlo dalšímu případnému sebepoškozování, které se objevilo. Dívka ho vysvětlila tím, že nechce žít, protože ji nikdo nemá rád a cítí se velmi zbytečná a k ničemu. Několikrát se začala sebepoškozovat tak, že přišla do školy s povrchovými řeznými ranami na rukách.

Věděla jsem od ní z našich společných intervencí, které musely být vždy přizpůsobeny Terezčině momentálnímu stavu, že na to, aby si ublížila více, nemá dostatek odvahy a hlavně si vůbec nedokázala uvědomit, že povrchovým pořezáním, možná spíše poškrábáním, si život vzít nemůže. Ale chtěla tím upozornit, že se necítí v komfortní zóně a že jí není dobře, abychom jí s tím nějakým způsobem pomohli. Zkrátka a jednoduše nevěděla, jak z toho všeho ven. Psychický tlak na ni byl vyvíjen opravdu velký.

A tak jak jsem zmiňovala již výše, opět se potvrdilo, že dítě s mentálním postižením není schopno samo posoudit svůj počin či důsledek svého jednání, neboť na to jeho myšlenková kapacita nestačí. Zanedlouho poté bylo doporučeno Terezce jiné školní zařízení – jiná běžná základní škola, kde by devátý ročník dochodila. Ale to zase nastal problém, protože dívka nebyla schopna přijmout fakt, že na poslední část školního roku bude muset dojíždět do vzdálené školy, a ještě horší bylo, že si uvědomila, že tam budou úplně cizí lidé a vrstevníci. Nedovedla si představit, že začíná v podstatě od

začátku a neví, do jakého prostředí jde. Byť se byla s matkou na školu podívat a zjistit situaci, tak vše dopadlo tak, že zůstala ve stávající základní škole a rozhodla se, že svou povinnou devítiletou školní docházku zde dochodí. Nadšená sice nebyla, ale tak nějak se s tím sama poprala, i díky pomoci psychologa a několika málo kamarádkám a vrstevnicím, které s ní komunikovaly a snažily se jí vzájemně poskytnout podporu a pomoc.

Pololetí jsme zvládly a chystaly se na závěrečný konec, společně s celou třídou. Všichni měli jasno, na kterou školu půjdou dále studovat, a tím začalo další „peklo“. Protože již nemuseli řešit nic ohledně dalšího vzdělávání, náročné přijímací období měli za sebou, tak se vrhli na vztahy a konflikty, které byly na denním pořádku.

Devátá třída se chystala na konci jara na poslední společnou týdenní akci – cyklistický kurz, který jsem vedla já a třídní učitelka, jehož náplní byla jízda na kole po Šumavě a ve volnu příprava na závěrečné předávání vysvědčení a rozloučení se, tzv. „rozlučko se školou“. Zpočátku to vypadalo, že kurz vůbec nebude, poněvadž třídní vůdce rozhodl, že ten, kdo pojede, bude vyloučen ze skupiny a bude nežádoucí a nechtěný. Bylo to náročné období, protože už jsme nevěděli kudy kam, ale řekli jsme si, že to přece jenom zkusíme, pokusíme se to zvládnout a jejich poslední společnou akci zrealizovat.

Akce se nakonec po všech peripetiích přece jen uskutečnila, ale bohužel v menším počtu, než jsme očekávali. Vůdce třídy některé spolužáky přemluvil a ti nakonec nikam nejeli, rodiče jim napsali omluvenku a v klidu zůstali doma. Takže z dvaceti jedněch žáků jich nakonec odjelo na šumavské kopce pouhých čtrnáct. Mezi nimi byla i Terka, která měla a má pohyb velmi ráda, takže se nechala přemluvit a kurzu se zúčastnila za podmínky, že pojedu já (cítila ve mne jakousi opěrnou zeď a podporu), byť byla zpočátku naprosto bezpečně rozhodnutá, že nikam nejede. Tím, že podstatná část „party“, která ji vytěsnila a dala nálepku nežádoucí, nejela, tak své rozhodnutí pozitivně přehodnotila, za což jsme byli všichni moc rádi.

Přáli jsme si jediné, aby vše proběhlo hladce a bez problémů. Což se samozřejmě nestalo a problémy na sebe nenechaly dlouho čekat. Již druhý den se děvčata rozhodla „stávkovat“, protože nezvládala absolvovat naplánované trasy, které jsme pro ně měli přichystané, nic náročného, nic nebezpečného, jen krásná příroda, cyklotrasy kolem

Lipna s možnými zastávkami a odpočinkovými chvilkami. Vše jsme po dohodě s třídní učitelkou prodiskutovaly a trasy na následující dny raději přehodnotily. Ale ani to nestačilo. Dívky, které na tom byly psychicky hůře již v průběhu školních let, náročnost cyklistického kurzu nezvládaly. Byla to pro ně moc velká zátěž. Toho samozřejmě využili silnější jedinci, kteří jim to hned vraceli formou výhružek a zpráv přes sociální sítě. I toto se k nám samozřejmě dostalo a nám nezbylo nic jiného, než to řešit a přemýšlet, zda kurz zrušíme a pojedeme domů. Po dohodě s panem ředitelem jsme kurz dokončili, ale kýženého efektu urovnání vrstevnických vztahů jsme bohužel nedosáhli.

Ač se vždy v podvečer všichni scházeli ve společenské místnosti, kde měli za úkol připravit rozloučení se školními léty a přichystat si nějaké vystoupení, protože i to byl smysl a cíl tohoto kurzu, bohužel se tak nestalo. Naše očekávání, že se vztahy upraví a třída se přece jen dá nějakým způsobem dohromady, alespoň v tom duchu, že je pojilo společných devět let pobytu na základní škole, se přes všechnu naši snahu a podporu nenaplnilo. Samozřejmě jsme si dávali za vinu, že jsme nenašli vhodný způsob, a tím jim nedali možnost, ale myslím si, že tolik šancí, možností a podpory ze stran celého učitelského sboru žádná jiná třída nikdy neměla. Nejspíš nikdo z nich nechtěl pochopit podstatu inkluze a začlenění handicapovaného dítěte, anebo jsou to sobci, kteří neunesli pocit toho, že handicapované dítě má jisté úlevy a prochází vzděláváním snadněji a s dopomocí asistenta. Nepochopili, že inkluze není pomoc ve smyslu – asistent to za něj udělá, ale že inkluze je podpora k tomu, aby i takto handicapované dítě mělo možnost výuky v běžné základní škole za zmírněných podmínek dle IVP.

Přišel konec školního roku, závěrečné a poslední rozloučení na Městském úřadě, poté i v místním hotelu, kde za přítomnosti rodičů a celého pedagogického sboru „deváťáci“ ukončili své bytí na základní škole, a po velmi krátkém a výstižném programu, který jsme samozřejmě všichni očekávali, vzhledem k jejich nehezkým a necitlivým vztahům, s radostí opustili naši společnost a vrhli se slavit samostatně. Samozřejmě bez oněch výše zmíněných dívek s nálepkou nežádoucí, nechtěné.

A tím se uzavřela jedna etapa společného soužití spolužáků, vrstevníků, kamarádů a přátel, kteří dohromady prožili devět let. Jak na tato léta strávená ve školním

prostředí budou dále vzpomínat a zda si uvědomí, jak náročné a obtížné to s nimi bylo, se třeba někdy dozvíme…

4 DISKUZE

Jsou důležité emoce a pocit bezpečí u jedinců s handicapem?

Nezbytnost emocionálního vztahu a jistota bezpečí je u těchto jedinců totožně významná jako u dětí zdravých. Dalo by se říci, že je ještě větší, protože právě tyto emoční vazby napomáhají zdolat nejedny problémy. Citová podpora je významným činitelem v mnoha životních situacích (Vágnerová, Hadj, Štěch, Psychologie handicapu, 2001).

Dokáží správně vyhodnotit sebepojetí?

Při budování vlastní identity může dospívající s mentální poruchou postavit a přijmout fakt odlišnosti. Samozřejmě s tím souvisí i sexualita a erotika, která je součástí života i u těchto osob. Byť nejsou schopni zcela reálně uvažovat a mají tak omezené smýšlení, co se týče sexuality a sexuálního pudu, ten mají vyvinutý dostatečně. Někdy to lze pojmout jako nevhodné chování, ale to je způsobeno tím, že nejsou schopni rozeznat společenské normy a neuvědomují si následky svého nevhodného chování. Avšak právě zrovna dívky s mentálním postižením bývají častokrát obětí sexuálního násilí či zneužití (Pipeková, Vítková, Od edukace osob k sociální inkluzi, 2014).

Jaké vlivy negativně ovlivňují proces inkluze?

V první řadě je to zhoršení vrstevnických vztahů v rámci společného vzdělávání v návaznosti dospívání žáků. A pokud včas nedojde k dostatečné informovanosti žáků ohledně inkluze, čeho se týká, z jakého důvodu mají ve třídě asistenta, a jaká je jeho role, taktéž dochází k velkým negacím vůči dítěti v inkluzi.

Pokud by měla výše zmiňovaná žačka prosperovat, je zapotřebí s třídním kolektivem neustále pracovat, neboť i bezproblémově nastavené vztahy a dlouhodobá inkluze na prvním stupni základní školy nejsou zárukou správně fungujících vrstevnických vztahů na stupni druhém. Vždy je zásadní složení třídy, třídní klima a vzájemná spolupráce s učiteli i mezi vrstevníky.

5 ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce a mého empirického výzkumu bylo přiblížení situace vrstevnických vztahů a náhled do školního prostředí, ve kterém byla klíčová inkluze dítěte s lehkou mozkovou poruchou a jeho vrstevnické vztahy od příchodu na druhý stupeň běžné základní školy až do jejich společného zakončení povinné školní docházky.

Empirický výzkum byl veden dlouholetým pozorováním dané třídy, ve které jsem působila jako asistent pedagoga, ale zároveň i jako učitelka. Měla jsem tedy možnost poznat děti ze všech stran a udělat si tak objektivní záznam a přehled.

Z odborné literatury, dostupných internetových zdrojů a svým empirickým výzkumem, jsem zjistila a mohu potvrdit, že co se týče vrstevnických vztahů do příchodu na druhý stupeň základní školy, není tam žádný zásadní problém ani ve vztahu vrstevníků k dítěti v inkluzi. Tyto děti v mladším školním věku, což nazýváme prepubertou, prožívají nejradostnější čas v jejich životě. Každý z nich si užívá vlastní postavení, ale neřeší žádné zásadní životní problémy či konflikty, protože si je zatím nedokáží připustit.
Ale už v této fázi životního období je zásadní kontakt ve školním prostředí se svými vrstevníky, protože si začínají budovat svou pozici a postavení.

Oproti tomu přechodem na druhý stupeň a s nástupem puberty se většinou vrstevnické vztahy a vztahy ve třídním kolektivu zásadně mění. Samozřejmě vždy záleží na složení třídy, na celkovém kolektivu a třídním klimatu. Z mého pozorování však vyšlo najevo, že ve většině případů je inkluze v rámci společného vzdělávání velkým a zásadním problémem.

Nejen že zdravé děti nechtějí pochopit podstatu inkluze a vrstevnických vztahů společného vzdělávání handicapovaných dětí v běžné základní škole, ale jsou zároveň velmi negativní, až zlí či zákeřní. Já to vnímám jako určitý druh závisti, kdy nejsou schopni přijmout fakt, že oni musí plnit povinnosti sami za sebe a nikdo jim nepomůže. To je pohled z jedné strany. Pohled z druhé strany, dítěte v inkluzi, je z mého hlediska ještě horší a smutnější.

To, co jsem zažila já společně s dívkou, kterou znám odmalička, bych nepřála nikomu. Díky pubertě, dospívání a té již zmiňované jinakosti uvedeného dítěte jsem se dostávala do situací, které byly velmi nepříjemné, a mnohdy jejich řešení nevyšlo. Protože spolužáci prostě řešení nechtěli, nepřistoupili v podstatě na nic, co jim bylo navrženo. Nemohli se smířit s faktem, že spolužačka v inkluzi prochází základní školou stejně jako oni, ale s daleko menšími nároky na výstupy zvládnutého učiva. Jednoduše shrnuto – byla to jen čistá závist. Vůbec jim nedocházelo, jak se dívka cítila a jak ji to všechno hluboce zasáhlo. Díky vrstevnickým vztahům na běžné základní škole, kdy jí spolužáci po vstupu na druhý stupeň dávali dostatečně nehezky najevo, jak ji vnímají a co si o ní myslí, bude mít následky na celý život.

Jedním z řešení by bylo koncepci inkluzivní školy ještě přehodnotit a vymyslet strategii, aby k takovýmto vrstevnickým problémům v rámci společného vzdělávání vůbec nedocházelo nebo se maximálně eliminovaly. Myslím si, že koncepce inkluze má svá pozitiva, ale ještě větší negativa s dalekosáhlejším dopadem na samotné dítě, potažmo celou třídu i školu.

Z mého pozorování usuzuji, že by bylo lepší využít u dětí s lehkou mentální poruchou školy speciální, kde jsou třídy uzpůsobené potřebám dětí se specifickými poruchami, všechny děti jsou na stejné mentální úrovni a jsou si rovny. Věnují se jim speciální pedagogové. Osobně si myslím, že omezení provozu speciálních škol je ten nejzásadnější problém pro handicapované děti. Srovnávat dítě v inkluzi a dítě zdravé, které jsou v jedné třídě, prostě nelze. Každé z nich má jiné potřeby, nároky, požadavky, a hlavně každé z nich vyžaduje jiný individuální přístup. Byť jsem si moc dobře vědoma toho, co inkluze znamená a jak by se měla v praxi aplikovat, přesto se tak ve většině případů nestává. Naopak jsem vypozorovala, že nejde o inkluzi, nýbrž o separaci. V tomto případě hlavní roli hraje asistent, ne učitel.

I takový žák, jako byla Terezka, by se mohl ve vhodném školním prostředí cítit potřebný, chtěný, akceptovaný a hlavně by mohl mít nějaké pozitivní výsledky. S tím by přišla kýžená spokojenost, seberozvíjení a pocit, že i já jsem důležitá osoba, která může něco dokázat.

Hlavní roli zde hrají rodiče, kteří mají rozhodující slovo při umístění dítěte. Ne každý rodič je schopný přijmout fakt, že zrovna jeho dítě potřebuje speciální školu. Pro

mnohé z nich je to jakási forma potupy. Stejné to bylo v tomto případě, kdy rodiče nesouhlasili s umístěním do speciální školy. Terezka svou povinnou školní docházku musela zvládnout v běžné škole, s negativními zážitky, které si ponese celý život.

6 SHRNUTÍ

Závěrem bych chtěla říci, že díky mému zúčastněnému pozorování jsem zjistila, že při dlouhodobém začlenění dítěte v inkluzi, byť se zdá zpočátku bezproblémové, se vše zásadně mění. S postupem přicházející puberty a vytyčování sociálních rolí a postavení dochází k přeměnám vrstevnických vztahů, které jsou velmi často neadekvátní ke spolužákům s handicapem či nějakou jinakostí.

Pokud by mělo dítě v inkluzi ve třídě běžné základní školy fungovat, cítit se bezpečně a spokojeně, bylo by zapotřebí větší snahy a ochoty se třídou pracovat a vymýšlet takové strategie a podmínky, které by vrstevnické vztahy podporovaly i rozvíjely. Velkým problémem vidím to, že děti nejsou dostatečně informovány o tom, proč inkluzivní žák potřebuje asistenta pedagoga a proč má takové úlevy.

Byla by zapotřebí větší informovanost a podpora pro všechny, také zkvalitnit přístup i pohled k inkluzi v celém školském systému. Mnohé by to vyřešilo …

Použitá literatura

1. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
2. HELUS Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
3. MACHOVÁ Jitka a KUBÁTOVÁ Dagmar. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.
4. MICHALÍK Jan, BASLEROVÁ Pavlína a RŮŽIČKA Michal. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
5. PIPEKOVÁ Jarmila, VÍTKOVÁ Marie, BARTOŇOVÁ Miroslava, et al. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7581-8.
6. PROKOP Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
7. ŘEZÁČ Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
8. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
9. UZLOVÁ Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
10. VÁGNEROVÁ Marie, HADJ-MOUSSOVÁ Zuzana a ŠTECH Stanislav. *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7184-929-4.

11. VÁGNEROVÁ Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
12. VÁGNEROVÁ Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
13. ZILCHER Ladislav a SVOBODA Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

1. Bártová K. (2020). Vztahy mezi žáky intaktními a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/nsttr/Bakalarska_prace.pdf
2. https://clanky.rvp.cz/clanek/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE-.html
3. Inkluze. Dostupné z: https://inkluze.cz/inkluze/
4. Inkluzivní škola; Principy inkluzivního vzdělávání, 2021. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani
5. Lacinová L. a kolektiv (2018). Všichni moji blízcí – adolescenti a dospělí kolem nich. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2021/PSYb1430/98489728/Lacinova_a_kol_Vsichni_moji_blizci_Adolescenti_a_dospeli_kolem_nich.pdf
6. Metodika práce asistenta pedagoga - vztahy žáka ve skupině. Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, 1. vydání 2015. Dostupné z: https://sancedetem.cz/publikace/metodika-prace-asistenta-pedagoga-vztahy-zaka-ve-skupine
7. Model inkluzivního vzdělávání v České Republice. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2015/SOC594/um/RYTMUS_model_inkluzivniho_vzdelavani.pdf

8. Morávková R. (2014). Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání (Bakalářská práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/28656/mor%c3%a1vkov%c3%a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9. NPI - Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA%3A-INTEGRACE-A-INKLUZE.html
10. NPI ČR. Inkluze v praxi - Inkluze podle psychologa Petera Farrella. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1161-inkluze-podle-psychologa-petera-farrella
11. Podpůrná opatření. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni
12. Skupinová dynamika, klima a sociální koheze školní třídy. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SMOL%C3%8DK-Arno%C5%A1t.-Skupinov%C3%A1-dynamika-klima-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-koheze-%C5%A1koln%C3%AD-t%C5%99%C3%ADdy.-Studijn%C3%AD-opora.pdf
13. Východiska a právní rámec. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: http://www.nuv.cz/p-kap/vychodiska-a-pravni-ramec
14. Začlenění ve školách - Inkluze.cz. Dostupné z: https://inkluze.cz/inkluze/skola/