

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Marcela Šimanovská**

**Sociální vztahy ve školní třídě – inkluze žáka s postižením**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Petelíková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

**Marcela Šimanovská**

**A social relationships in the classroom - inclusion of the  
pupil with disability**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Lenka Petelíková

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 26. 4. 2017

Marcela Šímanovská

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce, paní PhDr. Lence Petelíkové za její rady a odborné vedení. Též děkuji všem pedagogům a dětem za jejich čas při vyplňování dotazníků.

## **Anotace**

Bakalářská práce nesoucí název „Sociální vztahy ve školní třídě – inkluze žáka s postižením“ nastiňuje problematiku tělesně postižených dětí integrovaných v běžné základní škole. Klíčovými tématy jsou vztahy mezi jednotlivci ve třídě a jejich vnímání jeden druhého. Pozornost je věnována nejen samotnému integrovanému žákovi, ale i jeho spolužákům a pedagogům. První kapitola teoretické části je věnována sociální roli dítěte ve třídě, klimatu třídy a roli učitele. Ve druhé části se rozděluje postižení se zaměřením na postižení tělesné. Teoretickou část uzavírá legislativní rámec inkluzivního vzdělávání na základní škole spolu s několika pohledy na inkluzi. V praktické části je pomocí dotazníků proveden kvantitativní průzkum, jehož cílem je zjištění, zda atmosféra třídy umožňuje integrovanému žákovi stejné podmínky začlenění jako ostatním spolužákům.

## **Klíčová slova**

Inkluze, klima třídy, norma, sociální role, škola, školní třída, učitel, zdravotně postižený, žák.

## **Annotation**

This Bachelor thesis called „A social relationships in the classroom - inclusion of the pupil with disability“ outlines the issue of integration of disabled pupils in common primary school. The main topics are the relationship between individuals in the classroom and their mutual perception. The focus is given not only to the integrated pupil himself, but also to his classmates and teachers. The first chapter of the theoretical part is devoted to a social role of the child and teacher in the classroom and the climate class. The second part is focused on physical disability. The second part of the theoretical chapter concludes the inclusive education legislation in a primary school in a few views on inclusion. The practical part is devoted to the questionnaire survey. The object of the work was to find out, how the climate class allows to integrated pupil the same conditions of inclusion as other classmates.

## **Keywords**

Inclusion, climate class, standard, social role, school, classroom, teacher, disabled, pupil.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ŠKOLNÍ TŘÍDA</b> .....	<b>11</b>
1.1 Sociální struktura třídy.....	12
1.1.1 Skupinové normy .....	13
1.1.2 Sociální role dítěte ve třídě .....	15
1.2 Profese učitele, kompetence, osobní předpoklady.....	15
1.3 Klima třídy.....	16
1.3.1 Tvůrce klimatu - učitel.....	17
1.3.2 Tvůrce klimatu - žák .....	18
<b>2 ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝ A ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK</b> .....	<b>18</b>
2.1 Postižení – základní dělení .....	20
2.2 Základní dělení tělesného postižení .....	21
<b>3 INKLUZE ŽÁKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>23</b>
3.1 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání žáků na základní škole.....	24
3.2 Různé pohledy na inkluzi .....	26
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>29</b>
<b>4 KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>29</b>
4.1 Cíl průzkumu .....	29
4.2 Stanovení hypotéz.....	29
<b>5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU</b> .....	<b>30</b>
5.1 Použité metody – dotazník.....	30
5.2 Analýza dat .....	30
5.2.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření určeného pro pedagogy.....	30
5.2.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření určené pro integrovaného žáka .....	44
5.2.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření určené pro ostatní spolužáky .....	54
<b>6 VÝSLEDKY INTERPRETACE ŠETŘENÍ</b> .....	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>69</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>73</b>

<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>



## ÚVOD

Tak jako druzí lidé, i já jsem prošla vzdělávacím procesem, který mě skoro před půl stoletím kromě rodiny a přátel určitým způsobem formoval a pomohl nasměrovat profesionální život. Vzpomínám na paní ředitelku, spolužáky, učitelky, „družinářku“, kuchařky i uklízečku z prvního stupně naší malotřídni školy, kde nyní sama působím jako pedagogický pracovník. Vybavuje se mi, jak jsem se ve škole cítila, co mě bavilo, proč jsem se do školy těšila. Ovlivňovalo mne mnoho různých faktorů – spolužáci, dospělí, vůně, zvuky, jídlo v jídelně, ale jako na nejpodstatnější i nyní po letech vzpomínám na kamarádkou, soudržnou a vstřícnou atmosféru, pocit sounáležitosti klidu a bezpečí, který jsem si uvědomovala, a to i v případech, kdy se mi úplně nedařilo. Dnes bychom řekli na příznivé klima. Výuku samotnou si moc nepamatuji. Snad proto, že jako jedničkářka jsem s učením problémy neměla. Zato právě již zmíněné klima třídy a vztahy, které jsme společně navazovali a prožívali, ze mne ještě stále nevyprchaly. Nejvíce vzpomínám na tělesně a mentálně postiženou spolužačku. Růženku si paní ředitelka již v té době (před 44 lety) dovolila vzít pod svá „mateřská křídla“ a integrovat mezi nás, „zdravé, normální“ žáky a my to přijali jako přirozenou věc. Růženka v naší škole přečkala i v situaci, kdy na postu ředitelky došlo k výměně, prostě byla a zůstala neodmyslitelnou součástí života školy, dokud neukončila povinnou školní docházku. Tato spolužačka prostě byla jednou z nás a stala se stěžejním faktorem, který mě ovlivnil ve výběru tématu bakalářské práce Sociální vztahy ve školní třídě – inkluze žáka s postižením. Druhým neméně důležitým faktorem se stala moje tělesně postižená žákyně Míša, s níž prožívám její životní radosti i trable několik let. Od nástupu Michalky do naší základní školy jsem se setkala s různými názory okolí na vzdělávání tělesně postižených jedinců v běžné škole. Jak negativními, tak pozitivními. Naše škola, i když je malinká, se na inkluzi velmi dobře připravila nejen materiálně, ale i lidsky. Protože v současnosti probíhá inkluze a integrace žáků ve zvýšené míře na všech základních školách, považuji toto téma za aktuální a významné.

V teoretické části práce se budu věnovat školní třídě jako sociální skupině, která má svou strukturu, fungují v ní sociální normy a účastníci v ní zaujímají určené role. Zaměřím se také na profesi učitele, jeho kompetence a v neposlední řadě též na klima

třídy. V části zaměřené převážně na tělesně postiženého žáka uvedu základní dělení postižení a poté se zaměřím na faktory, které ovlivňují úspěšnost jeho inkluze. Nastíním legislativní rámec vzdělávání integrovaných žáků na základní škole.

V části praktické bych ráda našla odpovědi na několik otázek. Zda atmosféra třídy, sociální vztahy v ní umožňují integrovanému žákovi otevřenost, klid, důvěru a respekt. Zda ostatní spolužáci tyto hodnoty sdílí a podporují. Zda a jak umí ostatní žáci ve třídě naslouchat a vnímat integrovaného spolužáka jako rovnocenného člena třídy. Jaký přínos má pro spolužáky integrovaný spolužák, v čem je posune a posílí. Jako metodu šetření použiji dotazníky, které aplikuji ve třídách s integrovanými žáky a vyhodnotím. Porovnám výsledky z dalších zkoumaných základních škol na Trutnovsku v komparaci s prostředím kolektivu, kde je Míša přijímána od samého začátku jako plnohodnotný člen, kde předsudky nemají své místo. Doufám, že jako pedagogové budeme mít zpětnou vazbu, svého pedagogického působení na žáky, že se pro nás dospělé díky dětské upřímnosti v dotaznících pootevřou ještě jiná „vrátka“, nám dosud utajená, která nám dovolí zamyslet se nad nimi, zrekapitulovat je, abychom s nimi mohli nadále pracovat a případné výsledky dále rozvíjet při svém pedagogickém působení.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ŠKOLNÍ TŘÍDA

Školy jsou vzdělávací instituce, které spolu se školskými zařízeními formují vzdělávací soustavu v České republice. Školy jsou zřizovány v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., školský zákon. Vzdělávání v jednotlivé škole pak probíhá v souladu s národním, rámcovým a školním vzdělávacím programem. Mateřské, základní a střední školy se organizačně člení na třídy.“<sup>1</sup>

Školní třída je tedy jakousi institucionálně vzniklou, základní organizační jednotkou školy<sup>2</sup>, jejíž formální charakter, daný vnějšími pravidly a pokyny, se se vznikem sociálních vazeb uvnitř třídy obohacuje o aspekt neformálnosti. Časem tak školní třída představuje sociální organismus žijící vlastním, do značné míry autonomním životem.

Lašek<sup>3</sup> vymezuje školní třídu jako „*mnohovrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné*“. Třída je zpravidla tvořena chlapci a dívkami obdobného věku, kdy jejich počet obvykle nepřekročí 30 žáků. Ve městech je naplněnost tříd větší, někdy jsou zřizovány i třídy paralelní, naopak v malých obcích se vyučuje v malotřídkách, kde třídu tvoří žáci dvou nebo více ročníků dohromady.

Děti navštěvují konkrétní školu zpravidla řadu let, mnohdy tu samou, do které chodili jejich rodiče či starší sourozenci. Na dlouhou dobu zde získávají novou roli

---

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, dostupné online (01.20.2017) na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

<sup>2</sup> SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 79 s. ISBN 80-210-0552-1.

<sup>3</sup> LAŠEK, Jan. *SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD A ŠKOLY*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4., s. 13.

a přijímají nové autority. Dítě se dostává do nových sociálních vazeb. Jak již bylo nastíněno, ze sociálně psychologického pohledu vnímá dítě školní třídu zpočátku formálně, neboť je do ní primárně řazeno z hlediska věku a spádovosti, tedy místa bydliště ve spádovém obvodu příslušné školy.

Lašek upozorňuje na specifický sociálně psychologický a pedagogický problém ve třídách specializovaných, např. jazykových, matematických, sportovních apod., do kterých jsou děti zařazovány podle jiných, než výše uvedených kritérií, např. dle schopností a cílového zaměření. Klima v těchto třídách může mít dopad na psychiku dítěte, protože výběrovou třídu nenavštěvuje vzorek celé populace, ale působí zde vědomí jakési odlišnosti a výlučnosti oproti běžné třídě.<sup>4</sup>

Rodiče si tedy v dnešní době mohou vybírat školu pro své dítě z mnoha hledisek. Někdy převažuje spádovost, jindy výběrovost. Mnoho rodičů přesvědčí doporučení, tedy dobré reference, dostupnost, vlastní zkušenost, klima třídy, rodinné nebo přátelské vazby na školu, mimoškolní aktivity a kroužky nabízené tou kterou školou...

Školy by se neměly chovat nemorálně a snažit se „zbavovat“ problémových žáků, a tím stavět své renomé na jejich úkor. Takovéto snahy lze jistě považovat za rozporné se záměry MŠMT, které je zastáncem široké inkluze, především pak se zájmy dětí a jejich právem na rovný přístup ke vzdělání.

## 1.1 Sociální struktura třídy

O sociální skupině hovoříme podle Nytrové a Pikáلكové<sup>5</sup> již u sociálních útvarů složených ze dvou, či více osob. Řezáč<sup>6</sup> uvádí podle polského sociologa Sczepanskiho tři základní znaky skupiny, kterými jsou: interakce, komunikace a organizace. Členové

---

<sup>4</sup> LAŠEK, Jan. *SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD A ŠKOLY*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4., s. 8.

<sup>5</sup> NYTROVÁ, OLGA a MARCELA PIKÁLKOVÁ. *DIALOG MEZI HODNOTAMI: ANEB HODNOTY VYŘČENÉ A HODNOTY ŽITÉ*. Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2011, 297 s. ISBN 978-80-7452-014-3., s. 354.

<sup>6</sup> ŘEZÁČ, Jaroslav. *SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE*. Brno: Paido, 2009, 297 s. ISBN 80-85931-48-6., s. 158-159.

skupiny spolu tedy komunikují, sdílí hodnoty, normy a účastní se společné činnosti, jejich vztahy jsou strukturované, navzájem propojené, uspořádané do pozic a rolí. Lidé jsou na sebe podle Řezáče ve skupině závislí.

Podle Milana Nakonečného<sup>7</sup> jsou podstatnými znaky malé sociální skupiny „1. integrované sdružení dvou nebo více osob, které mají společné cíle; 2. jsou spojení trvalejšími svazky; 3. vzájemně se znají; 4. komunikují tváří v tvář; 5. vytvářejí společné normy, závazné pro chování členů skupiny; 6. vzájemnou závislost sociálních rolí, která podmiňuje organizaci skupinového života, dělbu úkolů a činností, která odpovídá tradicím a normám skupiny, a je předpokladem dosahování společných cílů.“

Školní třídu lze tedy jistě označit za malou sociální skupinu, neboť všechny výše uvedené znaky naplňuje. Vztahy v takové skupině se vyznačují různou mírou intimity podle toho, jak dobře se jednotlivci znají. Třída je sekundární skupina, ve které jsou vztahy neosobní, méně emoční než v primární skupině, kterou je pro dítě rodina. Vztahy se zde budují a též různě proměňují po celou dobu školní docházky, někdy se utvoří nečekaně rychle a pevně a mohou přetrvat celý i po celý život.

Struktura skupiny je podle Kašpárkové<sup>8</sup> ovlivněna hlavně pozicemi jednotlivých členů, tedy místem, které žák ve skupině zastává. Strukturu skupiny také ovlivňují sociální role. Skupina jednání svých členů posuzuje a podle toho, jestli je přijímáno nebo odmítáno, se odvíjí postavení jednotlivých členů a jejich přijímání či odmítání skupinou, tedy hierarchie ve skupině.

### 1.1.1 Skupinové normy

Skupiny, ať formální nebo neformální, uznávají jisté hodnoty, mají své cíle a vyznačují se jistými pro každou skupinu typickými pravidly. Norma je podle

---

<sup>7</sup> NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. Praha: Svoboda, 1970, 1. vyd. Svoboda, 1970. 394 s., Edice: Sociologická knižnice, s. 293.

<sup>8</sup> KAŠPÁRKOVÁ, SVATAVA. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA TŘÍDY A ŽÁKA. ZLÍN: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 297 s. ISBN 978-80-7318-790-3., s. 58.

Gillernové<sup>9</sup> něco co je většinou považováno za obvyklé, normální, dané. Každá skupina má své normy a pravidla, což platí i pro třídu. Norma podle Nytrové a Pikákové<sup>10</sup> je pro každou skupinu závazná, její dodržování je chtěné, nedodržování sankcionované. Podle Slowíka<sup>11</sup> nemají normy stálou platnost, mění se časem, tím, jak se proměňuje společnost vlivem vnitřních a vnějších faktorů.

Skupinové normy pro společné činnosti zabezpečují podle Řezáče<sup>12</sup> bezproblémové aktivity skupiny tak, aby nedocházelo k nežádoucím konfliktům. Skupinové normy jsou důležité pro plynulý chod společných aktivit, vycházejí z potřeb skupiny, tedy i třídy. Normy jsou pro skupinu nutné, chtěné a vyžadované.

Určující roli ve třídě sehrává učitel, který při své pedagogické činnosti využívá podle Hrabala<sup>13</sup> dva typy tzv. vztahových norem. Sociální vztahovou normu používá pedagog při posuzování a srovnávání jednotlivého žáka s celou skupinou, tedy s výkony třídy. Potom však není dostatečně zřejmé, zda žák samotný dělá nějaké pokroky, ustrne na místě či se dokonce během času nezhoršuje. Druhý typ vztahové normy je individuální. Ta se jeví vzhledem k žákovi jako lepší varianta, neboť podle Hrabala bere v úvahu žákův vývoj v čase, jeho individualitu a může tak žákovi pomoci odstupňovat úlohy a úkoly podle jeho momentálních možností a podle nich mu být nápomocná.

---

<sup>9</sup> GILLERNOVÁ A KOLEKTIV, Ilona. *SLOVNÍK základních pojmů z psychologie*. PRAHA: FORTUNA, 2000. ISBN 80-7168-683-2., s. 34, 35.

<sup>10</sup> NYTROVÁ, OLGA a MARCELA PIKÁKOVÁ. *DIALOG MEZI HODNOTAMI: ANEB HODNOTY VYŘČENÉ A HODNOTY ŽITÉ*. Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2011, 297 s. ISBN 978-80-7452-014-3., s. 346.

<sup>11</sup> SLOWÍK, Josef. *SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3., s. 22-23.

<sup>12</sup> ŘEZÁČ, Jaroslav. *SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE*. Brno: Paido, 2009, 297 s. ISBN 80-85931-48-6., s. 166-167.

<sup>13</sup> HRABAL ML., Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN SPN 4-11-17/11;14-566-84., s. 154-155.

### 1.1.2 Sociální role dítěte ve třídě

Pojem role vysvětluje Řezáč<sup>14</sup> jako komplex chování, který souvisí s dělením činností mezi více lidmi. Člověk, který nějakou činnost praktikuje, určitým způsobem se chová, tak vykonává určitou roli, tedy i dítě účastnící se školní výuky zastává roli žáka.

Pro utváření sociální role jsou pro dítě podle Fontany<sup>15</sup> důležité pozitivní příklady z jeho okolí. Takovým vzorem může být i žákův učitel. Jeho kladné činy, společenské chování nejen k dětem, ale i k ostatním dospělým – rodičům, nadřízeným, kolegům, ale i to, jakým způsobem řeší situace a problémy. Dítě jeho reakce pozoruje, napodobuje, hodnotí a jsou – li pro něj přínosné, ztotožňuje se s nimi.

Každé dítě se v třídním kolektivu nějak chová, tedy zastává určitou roli. Ta je podle Petruska<sup>16</sup> vázána svým očekávaným způsobem chování na určitý sociální status. Uvádí propojenost role s normami ve společnosti, tedy přijetí pravidel jednání.

## 1.2 Profese učitele, kompetence, osobní předpoklady

Školní třída nemůže dobře fungovat bez hlavního článku a tím je kromě vzdělávajících se žáků i učitel, profesionál s velkou dávkou empatie, klidu, porozumění, trpělivosti a pedagogickým optimismem.

Podle pedagogického slovníku je učitel: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“<sup>17</sup> Osobnost

---

<sup>14</sup> ŘEZÁČ, Jaroslav. *SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE*. Brno: Paido, 2009, 297 s. ISBN 80-85931-48-6., s. 24.

<sup>15</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-626-8., s. 295.

<sup>16</sup> PETRUSEK, Miloslav. *VELKÝ sociologický SLOVNÍK*. Žďár nad Sázavou: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5., s. 943.

<sup>17</sup> MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

učitele se podle Dytrtové<sup>18</sup> utváří postupně a to vědomě i nevědomě. Má jakousi implicitní, tedy nevědomou teorii, která se stává základem jeho osobnosti při působení na žáky. Postupně vzniká učitelova identita. Aby byla naplněna, musí učitel poznat sebe sama, tedy kdo je a též si určit, kým být chce. Na vzniku profesní identity se podílí především pojetí výuky, které zahrnuje tři etapy.

Nejprve má budoucí učitel jakousi představu o budoucí profesi na základě svých předchozích zkušeností, kdy byl v roli žáka či studenta, což ho motivovalo k volbě povolání. Tuto etapu Dytrtová nazývá startovací identitou. Na ni navazuje druhá etapa a to v době, kdy se student během výuky setkává s teoriemi pedagogických věd, Student se zde identifikuje s individuálním pojetím výuky. Když již student prošel praxí, nabyt vlastní zkušenosti, posune se do třetí etapy, kde se uvědoměle formuje koncepce pojetí výchovy. Podle Průchy<sup>19</sup> musí mít učitel – profesionál kromě jiného znalosti větší než laik, celoživotně se musí angažovat, aplikovat teorii do praxe, oddat se práci s klientem...

Průcha vidí učitelovu úroveň pedagogické práce v závislosti na mnoha faktorech, což jsou například: stupeň a míra jeho sociability, dosažená odbornost, míra jeho tvořivosti, učitelovy organizační schopnosti, interakce se žáky...

### 1.3 Klima třídy

*„Při interakci v kterékoli sociální skupině existuje cosi nehmataelného, ale silně jednotlivci pociťovatelného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra apod.“* V inkluzivní třídě je toto klima charakteristické tím, že vítá a oceňuje odlišnost. V každé společnosti, kolektivu, tedy i škole a v jejích jednotlivých třídách se setkáváme se specifickým, velmi důležitým jevem nazývaným klima. Podle

---

<sup>18</sup> DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-619-6., s. 12, 13.

<sup>19</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4., s. 174, 175, 193, 339



pedagogického slovníku<sup>20</sup> to je: „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“

### 1.3.1 Tvůrce klimatu - učitel

Aby se utvořilo klima třídy, tak je tedy, jak bylo výše uvedeno, potřeba nejen delšího času, ale hlavně přítomnosti aktérů, kteří klima spoluutvářejí, což jsou žáci a dospělí, kteří se jakýmkoli způsobem na dění a činnostech ve třídě podílejí. Velikou úlohu zde sehrává dle Průchy učitel jako „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu...“ a to podle Čapka<sup>21</sup> především třídní učitel. Nejen, že si je této role vědom, ale měl by ji také zastávat s citlivostí a jemností, nechat žákům co nejvíce prostoru a iniciativy a sám nezneužívat svou mocenskou pozici. Aby bylo klima příznivé, musí své žáky znát, vhodně je motivovat, podporovat, důvěřovat jim, spravedlivě je hodnotit, obhajovat, brát je jako partnery a přesto být pro ně i rádcem a vzorem, tedy přirozenou autoritou.

V procesu inkluzivního vzdělávání má učitel klíčovou roli. Jak uvádí Hájková<sup>22</sup>, problémem není samotná integrace žáka, nýbrž jeho přijetí ostatními spolužáky. To nemusí být bez problémů. Proto je zde tak veliký důraz kladen právě na učitele a jeho pedagogický takt. Někdy, i když jen ve výjimečných případech může být takový žák obětí šikany. A zde je při budování pozitivního klimatu třídy role učitele nezastupitelná.

---

<sup>20</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8., s. 100, 261.

<sup>21</sup> ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4., s. 16, 17, 20, 21.

<sup>22</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7., s. 65.

### 1.3.2 Tvůrce klimatu - žák

Druhým, neméně důležitým elementem při tvorbě klimatu ve třídě jsou jednotliví žáci tvořící skupinu. Čapek<sup>23</sup> uvádí, že stálou skupinu jsou schopni vytvořit děti až na konci mladšího školního věku. Ne dříve, neboť v mladším věku nemají upevněné sociální emoce, děti jsou egocentrické, jiní vrstevníci na ně nepůsobí jako osobnosti, jsou nezralé sebereflexy, až do školní docházky závislé na matce. Dochází u nich k hromadným emocionálním reakcím, kterými reagují na některé situace.

Tento stav trvá do konce druhé a začátku třetí třídy. Po tuto dobu má zde největší vliv učitel. Jeho autoritu žáci spontánně přijímají, učitel má největší vliv na tvorbu klimatu třídy a to svým přirozeným, ke všem dětem chápajícím postojem. Děti se jím nechávají ovlivňovat. Ve třetí třídě však učitelův vliv klesá. Do popředí se dostávají první sociální útvary, různé přechodné skupiny a krátkodobé party tvořené jednotlivými dětmi. Učitel situace mezi dětmi „monitoruje“ a je připravený reagovat, popřípadě pomoci.

I když se podaří vybudovat pozitivní klima mezi všemi jak v jednotlivých třídách, tak i ve škole, je nutno mít na paměti myšlenku, kterou zmiňuje Průcha,<sup>24</sup> že neexistuje ideální škola, která by vyhovovala všem, ale i přesto musí být snaha a povinnost školu stále zlepšovat, před problémy neuhýbat, nýbrž rozumně a s nadhledem hledat jejich nápravu a řešení.

## 2 ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝ A ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK

Vymezení těchto termínů je důležité, není však lehce určitelné neboť ne všichni, které okolí vnímá jako postižené nebo znevýhodněné se tak sami cítí. Mnohdy i lidé s velkým handicapem se považují za zcela zdravé, práce a všech jiných mimopracovních aktivit schopné se bez problémů účastnit. Ani odborníci

---

<sup>23</sup> ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4., s. 16, 17, 20, 21.

<sup>24</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4., s. 338.

se na definicích neztotožňují. Např. Lechta<sup>25</sup> porovnává termíny „zdravý“, „nepostižený“, „intaktní“, které, ač se zdají stejné, nemusí být pro všechny korektní. I člověk, který je pro okolí zdravotně postižený, může sám sebe vnímat jako zdravého. V rámci svých sil je aktivní v oblasti společenské, pracovní, volnočasové...

V roce 1980 vydala Světová zdravotnická organizace (WHO - *World Health Organization*) *Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů (ICIDH)*<sup>26</sup>. V této klasifikaci rozlišovala mezi poškozením (*impairment*), omezením – disabilitou (*disability*) a postižením (*handicap*). Jejich pořadí a odlišení poukazuje na to, že poškození konkrétní fyzické, mentální, psychické složky či funkce člověka může vést k omezením či úplné ztrátě schopnosti konat činnosti běžným způsobem, což může vést k omezení či znemožnění plnění sociální role, která je běžně očekávaná. Toto sociální a společenské znevýhodnění je pak považováno za postižení (*handicap*). Roku 1998 byly Světovou zdravotnickou organizací pojmy přejmenovány na poškození (*impairment*), aktivita (*activity*) a participace (*participation*). Kdy změna pojmosloví odráží větší důraz na samostatný způsob života osob s postižením (aktivita) a jejich začlenění do běžné společnosti (participace).

V roce 2001 pak WHO provedla revizi ICIDH a vydala nový katalog pod názvem *Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví (ICF)*.<sup>27</sup> V rámci této revize pak došlo k odklonu od pojmu „handicap“ a k novému obsahovému vymezení pojmu „disabilita“. V ICF představuje *disabilita (disability)* – s navrženým českým překladem jako *postižení* – širší pojetí<sup>28</sup>, než tomu bylo dříve. Postižení zastřešuje:

- *poruchy (impairment)*, tj. případy ztráty či signifikantní odchylky od statisticky stanovených norem tělesné struktury či fyziologických (včetně mentálních) funkcí jedince;

---

<sup>25</sup> LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7., s. 20, 21.

<sup>26</sup> International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (WHO, 1980).

<sup>27</sup> International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001).

<sup>28</sup> S tímto modelem se ztotožnila i OECD v dokumentu *Transforming Disability into Ability* (2003).

- *hranice aktivity*, tj. obtíže jedince, které představuje lehké až těžké kvalitativní či kvantitativní odchylky od způsobu, jakým by činnost vykonával člověk bez zdravotního problému; a
- *omezení participace*, tj. problémy, které může jednatel zažívat při zapojení do životních situací ve srovnání s jedincem bez překážek.<sup>29</sup>

Postižení označuje negativní hlediska interakce mezi jedincem se zdravotním problémem a spolupůsobícími faktory (faktory prostředí a faktory osobní) pro konkrétního jedince.<sup>30</sup>

Na rozdíl od nemoci se postižením rozumí dlouhodobý nebo trvalý stav, který zpravidla nelze léčbou zcela odstranit.

Příčiny vzniku postižení mohou být ve vztahu k jedinci *vnitřní* (dědičné, vrozené neboli endogenní) a *vnější* (exogenní – například úrazy, nemoci, výchova apod.). Dle doby vzniku daných příčin je pak možné rozlišovat dobu prenatální, perinatální a postnatální.

## 2.1 Postižení – základní dělení

Postižení je zpravidla chápáno jako charakteristika jedince, jemuž nějaká odchylka neumožňuje podávat takové výkony jako „zdravým jedincům“ nebo se chová neadekvátně svému věku. Některá omezení mohou být tak výrazná, že způsobují jeho stigmatizaci.<sup>31</sup>

Zdravotní postižení se může dělit dle různého pohledu nahlížení do různých skupin. Roli hraje typ, stupeň i doba vzniku postižení. Například Votava<sup>32</sup> uvádí tyto kategorie: „*Tělesně (motoricky) postižení, zrakově postižení, sluchová postižení, postižení*

---

<sup>29</sup> International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001), Strana 221.

<sup>30</sup> International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001), Strana 221.

<sup>31</sup> LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7., s. 42, 47.

<sup>32</sup> VOTAVA, Jiří. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0708-5., s. 13, 14.

*vnitřními chorobami, mentální postižení, demence, psychiatrickí pacienti, samostatné těžší poruchy řeči, kombinovaná a další postižení.“*

## **2.2 Základní dělení tělesného postižení**

Podle pedagogického slovníku je tělesně postižený: „*Osoba postižená defekty pohybového a nosného ústrojí (kostí, kloubů, svalů aj.) nebo poruchou nebo poškozením nervového ústrojí, jestliže se projevuje porušenou hybností. Hlavním znakem těchto osob je celkové nebo částečné omezení hybnosti (omezení chůze, sedění ve třídě, zacházení s učebními pomůckami apod.), které jim způsobuje velké obtíže v běžných činnostech ve škole i v denním životě...“*<sup>33</sup>

Mluví-li se o s tělesně postižených, mnohdy se mylně předpokládá jejich navenek na první pohled viditelná vada nebo defekt. Tělesné postižení chápe Čadová<sup>34</sup> dvojím způsobem. Buď jako estetické postižení, tedy deformaci tělesnou (jedná se o fyzický vzhled) nebo omezení funkce, tedy pohybový defekt jedince. Podle toho, jaký vliv má defekt na jeho pohyblivost, dělí defekt trojím způsobem:

- lehký, kdy jedinec je schopný samostatného pohybu
- středně těžký, při kterém jedinci umožňují pohyb ortopedické pomůcky
- a těžký, kdy je jedinec neschopen se samostatně pohybovat.

Pohybové postižení může zasahovat:

- dolní končetiny, čímž se snižuje samostatný, nezávislý pohyb jedince
- horní končetiny, které ovlivňují sebeobslužné, pracovní a emoční činnosti
- mluvidla a mimiku čímž je zkomplikované uplatnění na trhu práce, ale i komunikace jak verbální tak neverbální

---

<sup>33</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8., s. 247.

<sup>34</sup> ČADOVÁ A KOL., Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0., s. 7.

Velkou část ortopedických vad tvoří obrny. Při částečných ochrnutích se hovoří o parézách, jsou-li ochrnutí úplná, jedná se o plegie. Za nejčtenější typ obrny a nejčastější příčinu tělesných postižení se uvádí dětská mozková obrna (DMO)<sup>35</sup> vznikající postižením mozku před porodem, během porodu nebo těsně po něm. Příčinami DMO mohou být infekce, které matka prodělala v těhotenství, nedonošenost, tedy předčasné narození dítěte nebo infekce, kterou získalo po narození.

U DMO se setkáváme s několika druhy a to se spastickou formou vyznačující se trvalým svalovým napětím znemožňujícím nebo alespoň omezujícím pohyb. Dyskineticko-dystonickou formou při níž dochází k mimovolným, vůlí neovlivnitelným, škubavým pohybům svalů. U ataktické formy je výrazně opožděný pohybový vývoj, postižena rovnováha a koordinace pohybu.

Podle Čadové prožívá tělesně postižené dítě psychosociální zátěž a stres vznikající různými druhy omezení a menší kvalitou podnětů, jelikož se nedostane tak často mezi vrstevníky. Lechta připouští, že postižený má kvůli svému omezení odlišný vývoj a to i v sociální oblasti. Velmi zde záleží na poskytované pomoci a podpoře od druhých lidí, na materiálním a společenském postavení, mentálních schopnostech jedince a postojích okolí a celé společnosti.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> ČADOVÁ A KOL., Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0., s. 8.

<sup>36</sup> LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7., s. 52, 53.

### 3 INKLUZE ŽÁKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

V dnešní době stále frekventovanější pojmy socializace, integrace a inkluze mají řadu významů. Obecně si pod pojmem **socializace** představujeme proces začleňování člověka do společnosti, v němž se ztotožňuje s normami a hodnotami té společnosti a identifikuje se s ní prostřednictvím životních rolí. Podle Petruskova sociologického slovníku<sup>37</sup> se dozvídáme, že v případě socializace se jedná o: „*komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biol. tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti...*“.

**Integraci** vnímáme především jako proces zapojení, sjednocení nebo též soudržnosti. Integraci zdravotně postižených žáků definuje například pedagogický slovník<sup>38</sup> takto: „*Děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni (začleňováni) do běžných tříd mateřské, základní nebo střední školy, a to v souladu s příslušným metodickým pokynem MŠMT ČR (1997). Podmínkou integrace je zajištění odborné speciálněpedagogické péče pro tyto děti, diagnostický posudek na žáka zpracovaný speciálněpedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou, příp. další odborné posudky.*“

Termín **inkluze** se v povědomí lidí jeví jako opak exkluze (vyloučení), tedy jakési splynutí s celkem. Hájková a Strnadová<sup>39</sup> uvádějí: „*Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*“

---

<sup>37</sup> PETRUSEK, Miloslav. *VELKÝ sociologický SLOVNÍK*. Žďár nad Sázavou: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5., s. 1012.

<sup>38</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8., s. 87., s. 261.

<sup>39</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7., s. 12.

### 3.1 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání žáků na základní škole

Listina základních práv a svobod<sup>40</sup>, která je spolu s Ústavou<sup>41</sup> České republiky hlavním dokumentem ústavního pořádku České republiky, zakotvuje ve svém čl. 33 právo na vzdělání, jakožto nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné lidské právo. Právo na vzdělání je sociálním právem, které podléhá působení čl. 41 Listiny. To znamená, že ke své realizaci potřebuje uskutečnění dalších úkonů. Naplnění konkrétního obsahu tohoto práva je tak dáno za úkol zákonodárci. Ten tak činí zejména zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnicích. Ustanovení § 2 školského zákona zaručuje rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace při současném zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Ustanovení § 16 školského zákona pak upravuje právo na vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“<sup>42</sup>*

---

<sup>40</sup> Listina základních práv a svobod. In Sbírká zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17-23. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>>. ISSN 1211-1244.

<sup>41</sup> Ústava České republiky. In Sbírká zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, ústavní zákon č. 1, s. 2-16. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22427>>. ISSN 1211-1244.

<sup>42</sup> Ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>>. [on-line] cit. 28. 3. 2017.



Za prvotní impulz k všeobecnému rozvoji inkluzivního vzdělávání je považována světová konference pořádaná UNESCO v roce 1994 na téma *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Zde byla 92 vládami a 20 nevládními organizacemi přijata Salamanská deklarace o principech, politikách a praxi ve vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Deklarace uvádí, že každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby a vzdělávací systém by tedy měl být navržen a přes vzdělávací programy uváděn do praxe takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost těchto individuálních vlastností a potřeb; děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě, kdy školy takto orientované na inkluzi, představují ten nejúčinnější nástroj boje s různými diskriminačními postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnost a zajistit vzdělávání pro všechny.<sup>43</sup>

Z Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018<sup>44</sup> Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání je jednou z hlavních priorit Strategie vzdělávání České republiky do roku 2020<sup>45</sup> a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020<sup>46</sup>. Tento vývoj jasně odráží, že segregace specializovaného školství není pozitivně vnímána z hlediska lidských práv, ale ani z hlediska efektivity.

Novela školského zákona publikovaná ve Sbírce zákonů pod č. 82/2015 Sb.<sup>47</sup> se tak snaží podpořit a rozvíjet koncept inkluzivního vzdělávání, který reflektuje nejen

---

<sup>43</sup> Dostupné na <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. [on-line] cit. 20. 3. 2017

<sup>44</sup> Dostupné na <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)>. [on-line] cit. 20. 3. 2017.

<sup>45</sup> Dostupné na <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)>. [on-line] cit. 28. 3. 2017.

<sup>46</sup> Dostupné na <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>>. [on-line] cit. 28. 3. 2017.

<sup>47</sup> Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*. 19. 3. 2015. ISSN 1211-1244.

právo na rovný přístup ke vzdělávání, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu odpovídající různým vzdělávacím potřebám žáků tak, aby byl naplňován jejich studijní potenciál a bylo zamezeno vytváření bariér. Česká republika se tak mimo jiné snaží naplnit své mezinárodněprávní závazky, a to zejména článek 23 Úmluvy o právech dítěte, podle kterého členské státy „uznávají právo postiženého dítěte na zvláštní péči, v závislosti na rozsahu existujících zdrojů podporují a zabezpečují oprávněnému dítěti a osobám, které se o ně starají, požadovanou pomoc odpovídající stavu dítěte a situaci rodičů nebo jiných osob, které o dítě pečují...Tuto pomoc poskytují podle možnosti bezplatně, s ohledem na finanční zdroje rodičů nebo jiných osob, které se o dítě starají, a je určena k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co nejvyššího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a duchovního rozvoje“<sup>48</sup>.

Konkrétně pak novela školského zákona platná od 1. 9. 2016 systematicky rozčlenila podpůrná opatření dle jejich věcné a finanční náročnosti do pěti stupňů, zpřesnila pravidla přiznání podpůrných opatření a požadavky na diagnostiku, dále také spolupráci rodičů, poradenských zařízení a škol. Ruku v ruce s tím pak posiluje ochranu proti zneužívání podpůrných opatření. K upřesnění a realizaci ustanovení školského zákona pak byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s platností od 1. 9. 2016 přijata Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami.

### **3.2 Různé pohledy na inkluzi**

Jako u každé probíhající změny, tak ani u zavádění inkluze do škol, se nedají očekávat jednotná stanoviska a kladná podpora všech odborníků a laické veřejnosti. Již několik let dochází k diskuzím nejen v médiích, ale i v různých typech periodik, čehož jsou příkladem *Učitelské noviny* a *Školství* cílené především do řad pedagogů.

---

<sup>48</sup> Úmluva o právech dítěte publikována ve Sbírce zákonů jako Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí pod číslem 104/1991 Sb.

Ti se na jejich stránkách nejen dozvídají novinky, ale též se do diskuze aktivně zapojují, čímž veřejně vyjadřují své postoje a stanoviska i k nejožehavějším tématům. Je známo, že inkluzi provází mnoho problémů. Jeden z nich, byl zmíněn v rozhovoru s ředitelem Agentury pro sociální začlenění Radkem Jiránkem<sup>49</sup>, a to, že by až v roce 2018, tedy dva roky po zavedení inkluze, měla probíhat komunikační kampaň obsahující také přípravu pedagogů. Hájková<sup>50</sup> uvádí nejčastější obavy pedagogů, které měli ještě před zavedením inkluze a to byl čas, věnovaný integrovanému žákovi na úkor ostatních „zdravých“ jedinců a dále to byla obava, že bez specializovaných dovedností se ve výuce integrovaného žáka vyučující pedagog neobejde. Obavy se týkaly také případné malé podpory školského poradenského zařízení a vedení školy.

Na další problém upozornili členové krajské rady odborového svazu Jihomoravského kraje v článku: „*Myšlenka inkluze nemá ve školách jednoznačnou podporu*“<sup>51</sup> vyjádřením stanoviska, že učitel nebude mít na inkludované žáky dostatek času a to ani v případě přítomnosti asistentů pedagoga a tyto děti neprožijí úspěch, neboť nebudou zvládat učivo, což u nich povede k frustraci.

Zlata Štástková<sup>52</sup> se v září 2015 v týdeníku Školství zabývala tím, že inkluzi realizují pedagogové a asistenti pedagoga a tedy právě oni že potřebují podporu finanční a metodickou, čímž zajistí všem žákům, aby dosáhli svého maxima ve vzdělávání. A právě nedostatek financí na platy hlavně asistentů pedagoga a speciálních pedagogů byl kromě velmi početně naplněných tříd spatřován jako největší problém. Stejná autorka<sup>53</sup> upozornila v říjnu téhož roku také na problém

---

<sup>49</sup> Un: *učitelské noviny, týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 2015, 118(31). ISSN 0139-5718., s. 9.

<sup>50</sup>HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7., s. 66.

<sup>51</sup> ŠKOLSTVÍ. Praha: Dictum, 2015, XXIII.(35). ISSN 0862-9641.

<sup>52</sup> ŠTÁSTKOVÁ, Zlata. Inkluze povinné? Nelze bez metodické a finanční podpory. ŠKOLSTVÍ. Praha: Dictum, 2015, XXXIII.(26). ISSN 0862-9641., s. 3.

<sup>53</sup> ŠTÁSTKOVÁ, Zlata. Inkluze se týká i mimořádně nadaných žáků. ŠKOLSTVÍ. Praha: Dictum, 2015, XXXIII.(33). ISSN 0862-9641., s. 5.

s integrací dětí nejen handicapovaných, ale i mimořádně nadaných, jež se inkluze také týká, neboť tito žáci, aby mohli dosahovat nejlepších výsledků, potřebují individuální přístup, diferencovanost výuky, nefrontální výuku, méně početné třídy, spolužáky „tahouny“, kteří pro ně budou inspirací...

Také postoje rodičů na inkluzivní vzdělávání jejich dítěte nebyly jednotné. Některé nastínila Hájková<sup>54</sup>. Rodiče, a to i ti, kteří inkluzi vítají, se obávali, zda pedagogové zvládnou výuku metodami vhodnými pro jejich potomka, zda nebude trpět nedostatkem pomůcek, čímž by se ocitlo v sociální izolaci. Další jejich obavy pramenili například ze strachu z přijetí ostatními spolužáky a možnosti nějakého druhu šikany z jejich strany. Dále bude-li vzdělávací program kvalitní, nesele-li inkluzivní vzdělávání a celkově se obávali o bezpečnost svého potomka.

---

<sup>54</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7., s. 67, 68.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ

V praktické části bylo pomocí dotazníků provedeno kvantitativní šetření. K tomuto průzkumu sloužily tři typy dotazníků určených integrovanému žákovi, pedagogům a jeho spolužákům. Následně byly jednotlivé otázky v dotaznících vyhodnoceny, doplněny tabulkou a grafem v procentuálním porovnání.

### 4.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit, jestli atmosféra třídy umožňuje integrovanému žákovi stejné podmínky začlenění jako ostatním spolužákům, a to otevřenost, klid, důvěru a respekt a zda ostatní spolužáci tyto hodnoty sdílí, podporují a mají k nim optimistický přístup. Zda se integrovaný žák cítí plnohodnotným členem kolektivu, bez omezování ze strany spolužáků, zda nepocítuje ústrky, odmítání, opovrhování a jiné negativní projevy ze strany spolužáků. Dílčími cíly se zjišťovalo, jak jsou ostatní, nejen žáci, ale i pedagogové schopni naslouchat, vnímat a chápat integrovaného spolužáka, jako rovnocenného člena třídy a jak pocítují důležitost jeho integrace v kolektivu, jakým způsobem a jestli vůbec si uvědomují jeho přítomnost. Také se zjišťovalo, jak se ve třídě s integrovaným žákem líbí ostatním spolužákům, zda tvoří kolektiv založený na kamarádství a vzájemné pomoci.

### 4.2 Stanovení hypotéz

V práci byly stanoveny tři základní hypotézy:

Hypotéza č. 1: Tělesně postižení žáci projevují v souvislosti s integrací spíše pozitivní změnu v chování.

Hypotéza č. 2: Integrovaný žák se cítí plně přijímán ostatními spolužáky.

Hypotéza č. 3: Třída neupozorňuje na jinakost integrovaného spolužáka, naopak je jeho přítomností posilována.

## **5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU**

Jako zkoumaný vzorek byli zvoleni respondenti z běžných základních škol prvního stupně plně integrovaných i malotřídních. Konkrétně se jednalo o integrované - tělesně postižené žáky, jejich pedagogy a jejich spolužáky. Průzkum probíhal v základních školách na Trutnovsku.

### **5.1 Použité metody – dotazník**

Bylo rozdáno celkem 211 dotazníků, z toho se jich vyplněných vrátilo 169. Na dotazník zareagovalo všech 37 oslovených dospělých respondentů, stejně tak všichni oslovení integrovaní žáci, kterých bylo 32. Běžným spolužákům bylo rozdáno 142 dotazníků, vyplněných ke srovnání se vrátilo 100. V šetření byly použity tyto dotazníky:

- pro integrovaného žáka, který obsahoval dvanáct otázek
- pro jeho spolužáky s deseti otázkami
- pedagogové odpovídali na třináct otázek

### **5.2 Analýza dat**

K jednotlivým otázkám šetření jsou k dispozici grafy a tabulky, ve kterých jsou zaznamenány celkové procentuální výsledky šetření.

#### **5.2.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření určeného pro pedagogy**

V tomto šetření se pracovalo se 37 odevzdanými dotazníky, ve kterých měl každý respondent možnost odpovědět na 13 položených otázek.

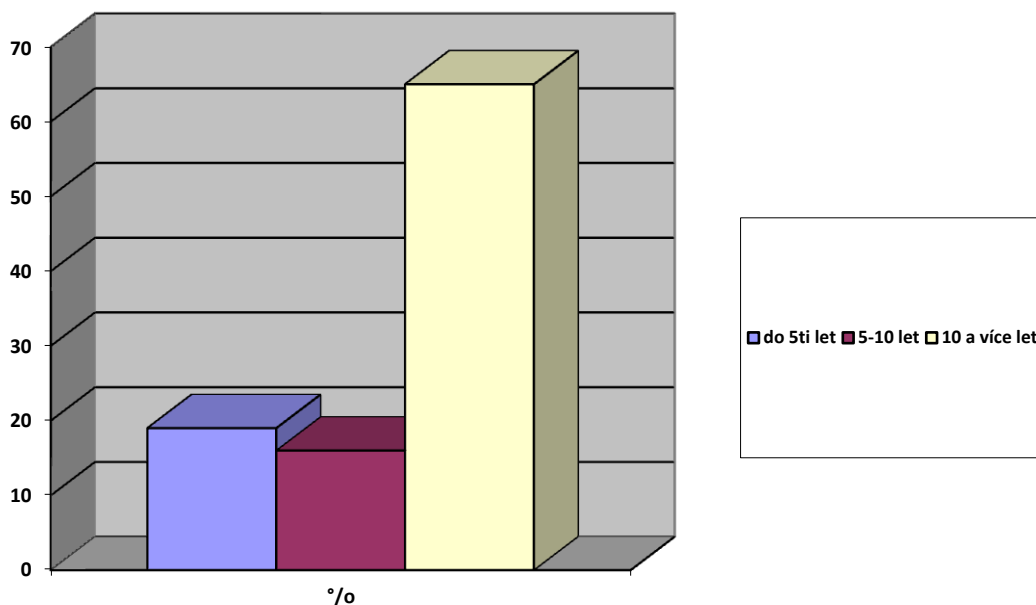
## Otázka 1: Délka Vaší pedagogické praxe?

Tabulka 1: Délka Vaší pedagogické praxe

délka pedagogické praxe	počet respondentů	%
do 5ti let	7	19
5-10 let	6	16
10 a více let	24	65

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 1: Délka Vaší pedagogické praxe



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Průzkum ukázal, že většina respondentů disponuje praxí delší, než je 10 let, tudíž lze z šetření předpokládat, že již mají několikerou zkušenost s integrací žáků a proto vědí, jak mají postupovat při výuce a výchově svěřených žáků, jak nejlépe s těmito žáky pracovat, jak je motivovat, podněcovat a zapojovat i hodnotit.

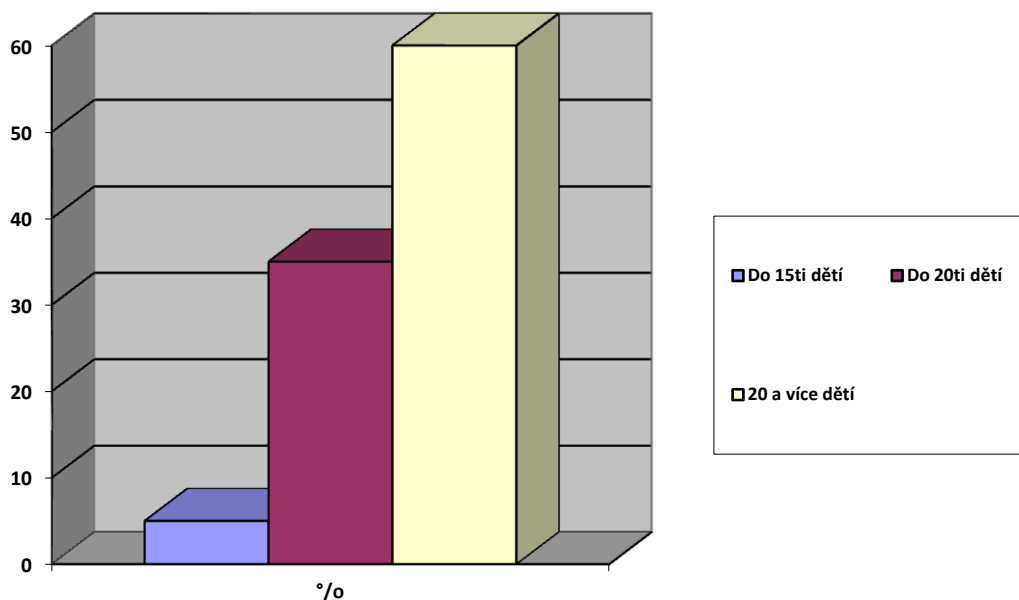
## Otázka 2: Počet dětí ve třídě?

Tabulka 2: Počet dětí ve třídě

počet dětí ve třídě	počet respondentů	%
Do 15ti dětí	2	5
Do 20ti dětí	13	35
20 a více dětí	22	60

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 2: Počet dětí ve třídě



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Z odpovědí se zjistilo, že inkluze neprobíhá pouze ve třídách se sníženým počtem žáků a to do 15 dětí ve třídě, naopak, integrování jsou bohužel běžně včleňováni do normálně naplněných tříd, tj. 20 a více žáků ve třídě a pouze malé procento tvoří třídy s menším počtem žáků než 15, což je jistě pro celý kolektiv přínosné. Tímto zjištěním lze předpokládat učitelovo velké úsilí nejen při samotném výchovném procesu



během vyučování, ale též jeho nemalou práci při přípravě na výuku, tvorbě plánů a pomůcek.

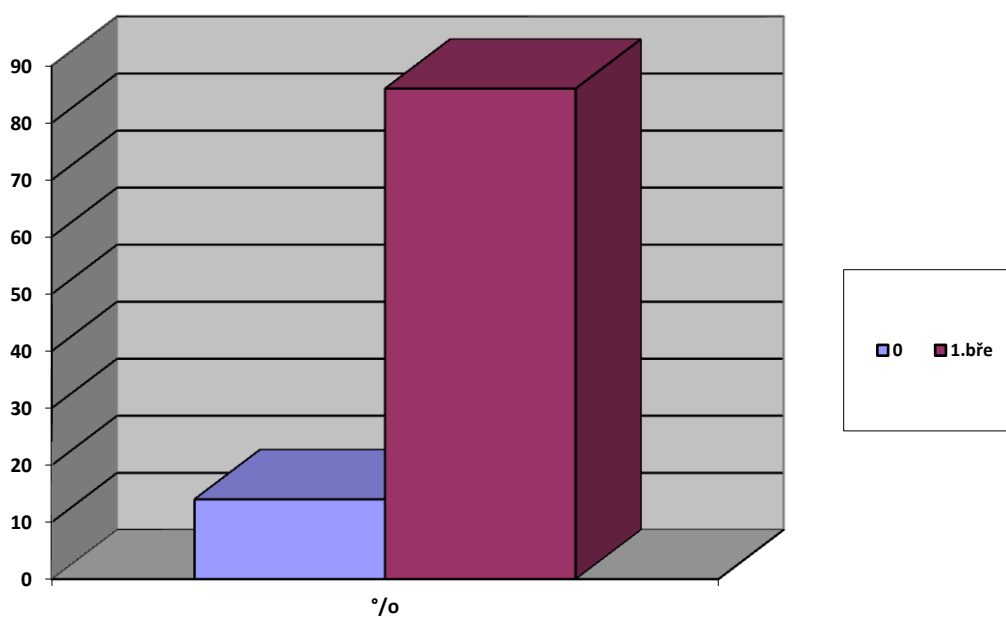
### Otázka 3: Počet integrovaných tělesně postižených dětí ve třídě?

Tabulka 3: Počet integrovaných tělesně postižených dětí ve třídě

	výsledek	%
0	5	14
1-3	32	86

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 3: Počet integrovaných tělesně postižených dětí ve třídě?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Z těchto odpovědí je zjevné, že většina oslovených pedagogů má ve své třídě alespoň jednoho integrovaného žáka, nejsou však výjimkou 2 ani 3 žáci, což je v případě plně naplněné třídy pro učitele opět velice náročné nejen na výuku, ale i na celkovou přípravu. Záleží rovněž na prostředí školy a třídy, podmínkách, vybavenosti, na přístupu pedagoga a vedení školy, je-li, tak na přítomnosti asistenta/ky,

souhře učitel – asistent/ka – žák – ostatní žáci, informovanosti, ochotě pomoci, používaných metodách, pomůckách...

Od otázky č. 4 pracuji pouze se 32 dotazníky, jež uvádějí integrované dítě ve své třídě.

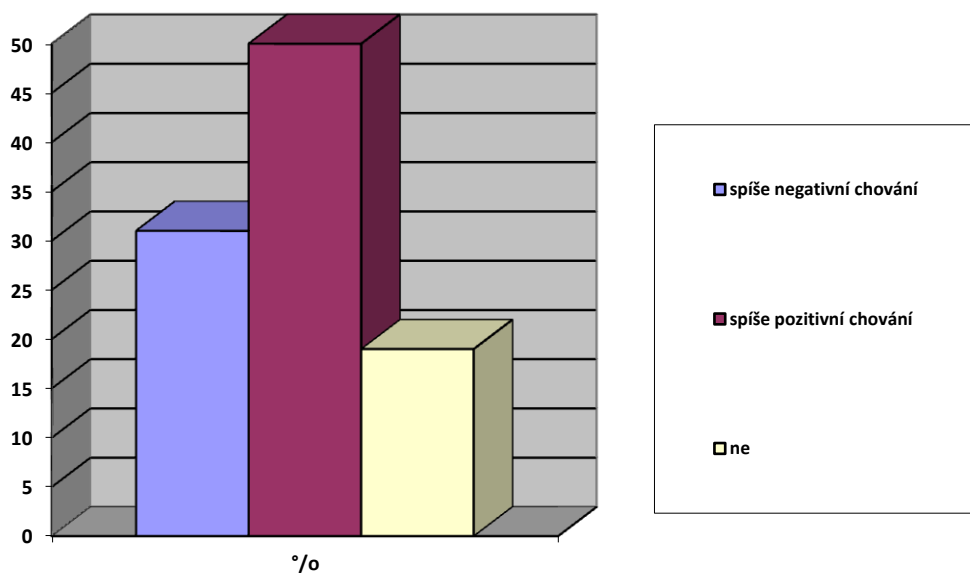
**Otázka číslo 4: Pozorujete u některého tělesně postiženého dítěte změnu v chování v souvislosti s integrací?**

Tabulka 4: Pozorujete u některého tělesně postiženého dítěte změnu v chování v souvislosti s integrací

	počet respondentů	%
spíše negativní chování	10	31
spíše pozitivní chování	16	50
ne	6	19

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 4: Pozorujete u některého tělesně postiženého dítěte změnu v chování v souvislosti s integrací



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Došlo ke zjištění, že ke změně chování u integrovaného tělesně postiženého dítěte většinou dochází. Dají se předpokládat spíše pozitivní změny v chování integrovaných dětí, vzhledem k celoplošným změnám v postoji k inkluzi ve školách, jejich připravenosti a profesionalitě dotázaných pedagogů. Respondenti z řad pedagogů v padesáti procentech uvádějí, že převažuje pozitivní změna, menší procentní zastoupení vyjadřující názor deseti respondentů tvoří změna chování negativní, ovšem šest pedagogů též uvádí, že ke změně chování nedošlo.

#### **Otázka 5: Pokud zvolíte variantu negativního chování, dítě se projevuje spíše:**

Respondenti zvolili tyto nabízené formy negativního chování při volbě varianty otázky 4A a celkový výsledek počtu respondentů, je zaznamenán v následující tabulce bez grafového znázornění.

Tabulka 5: Pokud zvolíte variantu negativního chování, dítě se projevuje spíše

smutně	plačtivě	zamlkle	agresivně	odmlouvá	upozorňuje na sebe
2	1	3	2	1	1

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Ti učitelé, kteří se přiklonili k variantě negativního chování projevujícího se u integrovaného žáka, rozložili své odpovědi mezi nabízené možnosti tak, že žádná výrazně nepřevyšuje ostatní. Děti se tedy podle nich projevují nejen zamlkle, ale i smutně, agresivně, plačtivě a odmlouvavě. Žádná varianta nezůstala nevyplněna, což můžeme chápat jako pestrost projevů jednotlivých integrovaných dětí, takže se dá předpokládat, že mají podobné nebo stejné projevy chování jako jejich spolužáci bez handicapu.

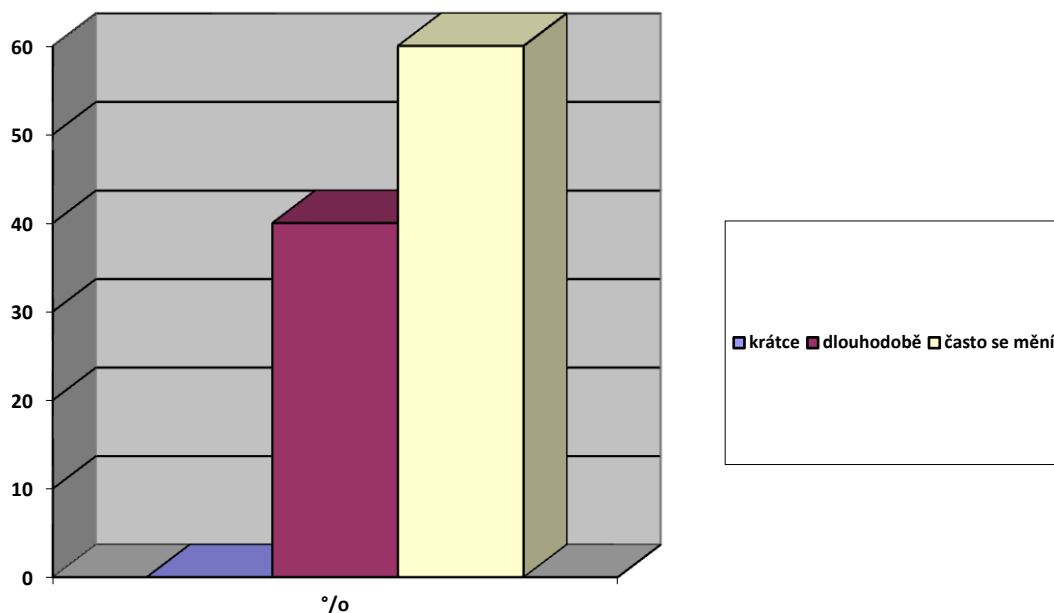
#### **Otázka číslo 6: Jak dlouho tyto problémy trvají?**

Tabulka 6: Jak dlouho tyto problémy trvají?

	počet respondentů	%
krátce	0	0
dlouhodobě	4	40
často se mění	6	60

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 5: Jak dlouho tyto problémy trvají?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Z průzkumu je zjevné, že pedagogové, kteří volili negativní chování, vidí problémy spíše dlouhodobé. K nim se přiklonilo čtyřicet procent dotázaných. Často se měnící problémy uvádí dokonce šedesát procent dotázaných. Protože varianta krátkodobosti nebyla zvolena ani jednou, je zjevné, že u těchto dětí nastal nebo přetrvává nějaký problém, což ale není smyslem tohoto šetření. Jde spíše o zamyšlení toho kterého pedagoga, jak s dítětem pracovat dále. Vzhledem k adaptační době v období integrace, která má určité časové rozmezí, můžeme předpokládat různé změny v chování, různé intenzity a časového trvání.

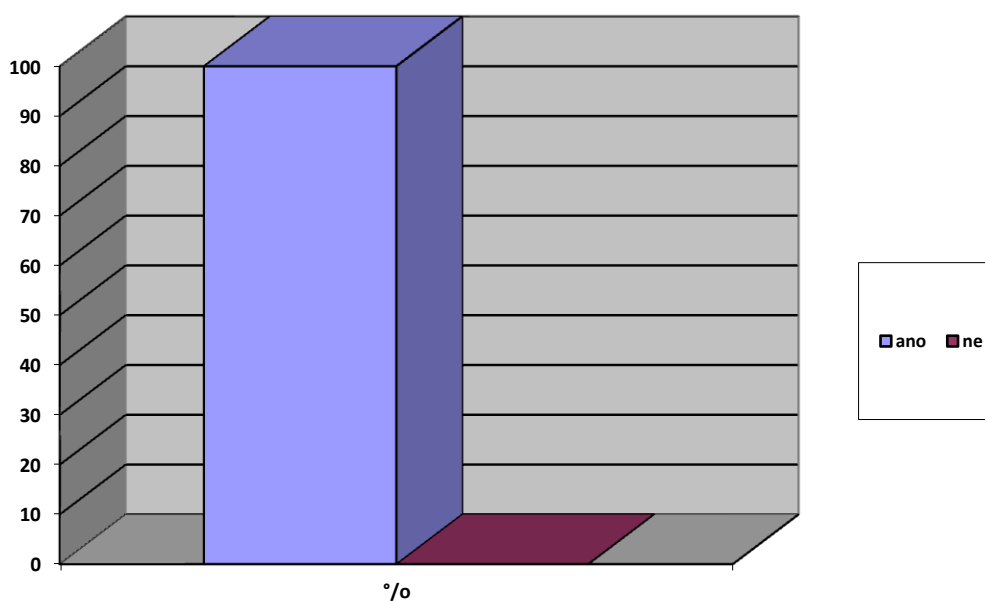
## Otázka 7: Upozornili jste na tyto změny rodiče?

Tabulka 7: Upozornili jste na tyto změny rodiče?

	počet respondentů	%
ano	10	100
ne	0	0

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 6: Upozornili jste na tyto změny rodiče?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Respondenti, kteří zvolili variantu s problémy, vždy uvedli, že o nich rodiče dítěte informovali, což je logicky nejsprávnější možná cesta k jejich odstranění. Pokud je nastolena dobrá, vstřícná, komunikativní, oboustranná atmosféra mezi školou a rodinou, dochází rychleji ke zlepšení než v případě, kdy vztahy nefungují, jsou narušené, omezené nebo nepřátelské. Při kladné a vstřícné spolupráci s rodiči integrovaných žáků dochází velice rychle k výrazným pozitivním změnám v chování žáka, období nebývá přechodné, nenastává regrese.

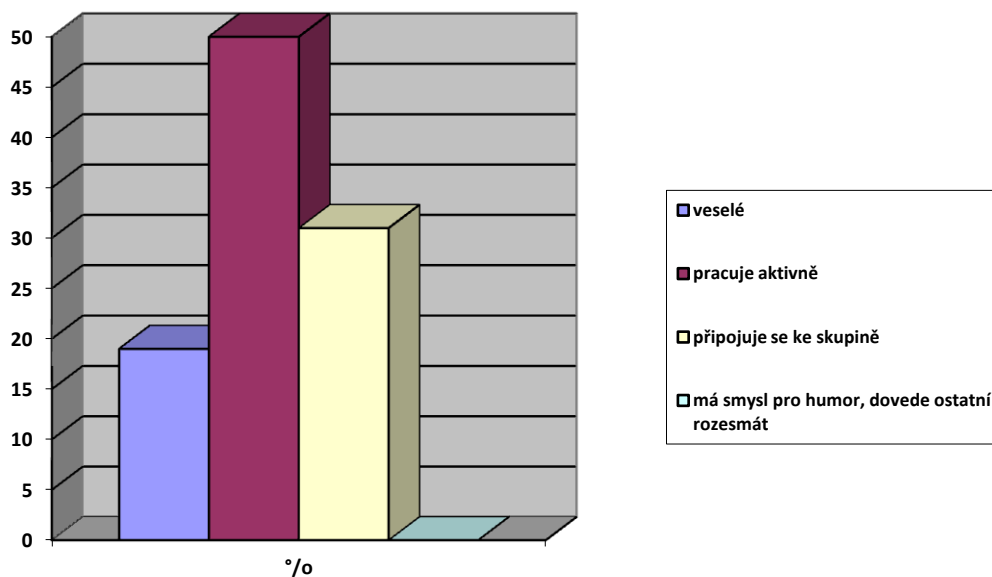
### Otázka 8: Pokud vnímáte pozitivní reakce, dítě je spíše:

Tabulka 8: Pokud vnímáte pozitivní reakce, dítě je spíše:

	počet respondentů	%
veselé	3	19
pracuje aktivně	8	50
připojuje se ke skupině	5	31
má smysl pro humor, dovede ostatní rozesmát	0	0

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 7: Pokud vnímáte pozitivní reakce, dítě je spíše:



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

I když pedagogové vnímají integrovaného žáka jako veselého a připojovacího se ke skupině, ani jeden z dotázaných nezaznamenal, že by měl smysl pro humor a uměl ostatní rozesmát. Polovina dotázaných uvedla, že integrovaný žák pracuje aktivně. Z tohoto výzkumu lze předpokládat, že je integrovaný žák v prostředí dané třídy spokojený, nebojí se připojit k ostatním, zapojovat se do činností a režimu třídy.

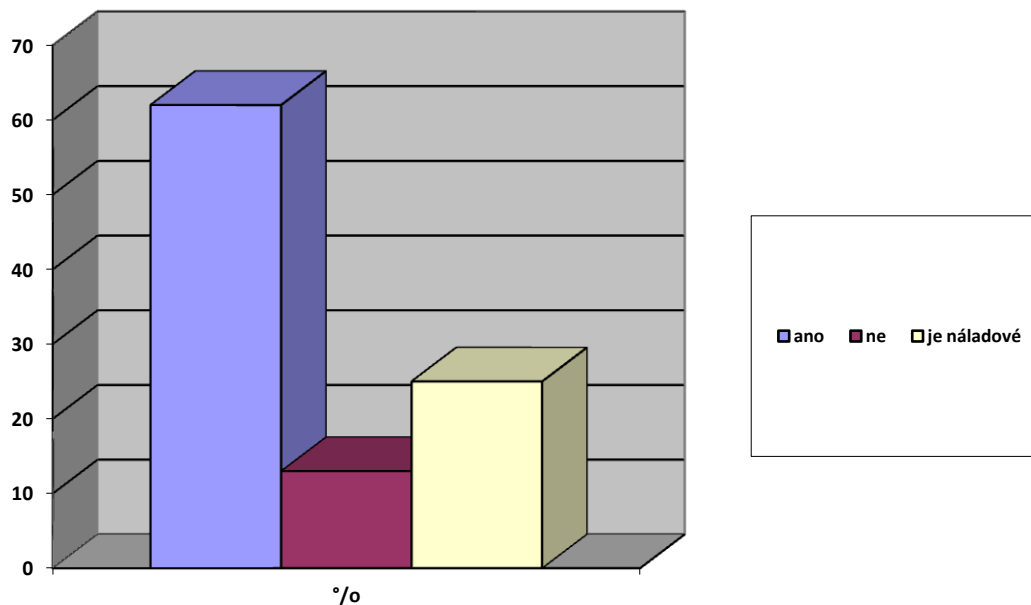
## Otázka 9: Integrované dítě se chová kamarádsky

Tabulka 9: Integrované dítě se chová kamarádsky

	<b>počet respondentů</b>	<b>%</b>
ano	20	62
ne	4	13
je náladové	8	25

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 8: Integrované dítě se chová kamarádsky



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

V deváté otázce respondenti uvedli převahu kamarádského chování žáka nad nekamarádským a náladovým chováním, které se projevuje v daleko menší míře. Opět lze usuzovat, že je integrovanému žákovi v prostředí třídy dobře a cítí se být její součástí, neboť se nepředpokládá, že by pedagog negativní, nekamarádské chování nezaznamenal, případně přehlížel.

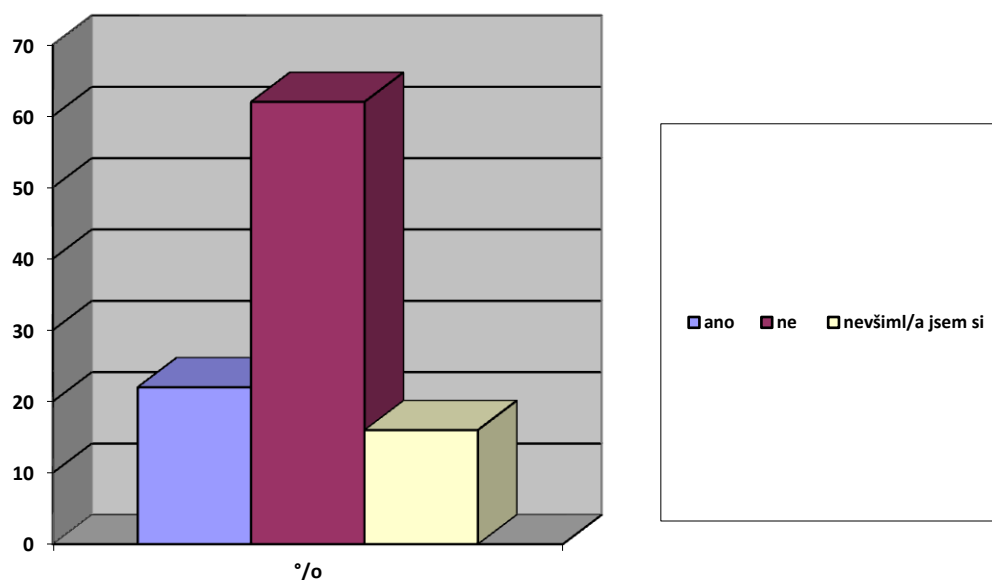
## Otázka 10: Necítí se odstrčené

Tabulka 10: Necítí se odstrčené

	počet respondentů	%
ano	7	22
ne	20	62
nevšiml/a jsem si	5	16

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 9: Necítí se odstrčené



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

V desáté otázce vyšlo jako pozitivní zjištění, že pedagogové ve větším procentu nezaznamenali odstrčenost dítěte. Pouze 20 % tuto možnost připouští a 5% respondentů si nevšimlo. Pokud dojde ke zjištění, že se dítě jeví jako odstrčené, je třeba včasného, citlivého a důsledného přístupu řešení daného problému, kdy je větší možnost eliminace, která nemusí mít dlouhodobé trvání. Zde záleží na pedagogickém taktu každého učitele, jak „odstrčené“ dítě začlenit, aniž by to ono samo nebo jeho spolužáci brali za něco umělého, nuceného, autoritou nařizovaného.



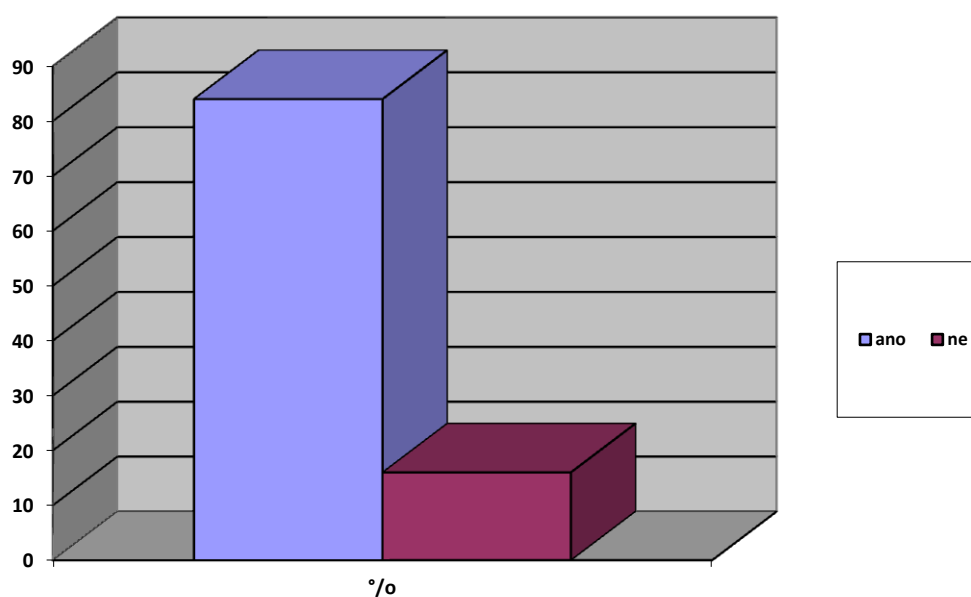
### Otázka 11: Spolužáci „berou“ integrovaného spolužáka do party

Tabulka 11: Spolužáci „berou“ integrovaného spolužáka do party

	počet respondentů	%
ano	27	84
ne	5	16

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 10: Spolužáci „berou“ integrovaného spolužáka do party



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Jednoznačná převaha kladných odpovědí, viděno očima pedagogů, ukazuje na začleněnost žáka mezi ostatní spolužáky, i když je z praxe známé, že to, jak vztahy mezi žáky vnímá učitel, nemusí být vždy totožné s vnímáním žáků.

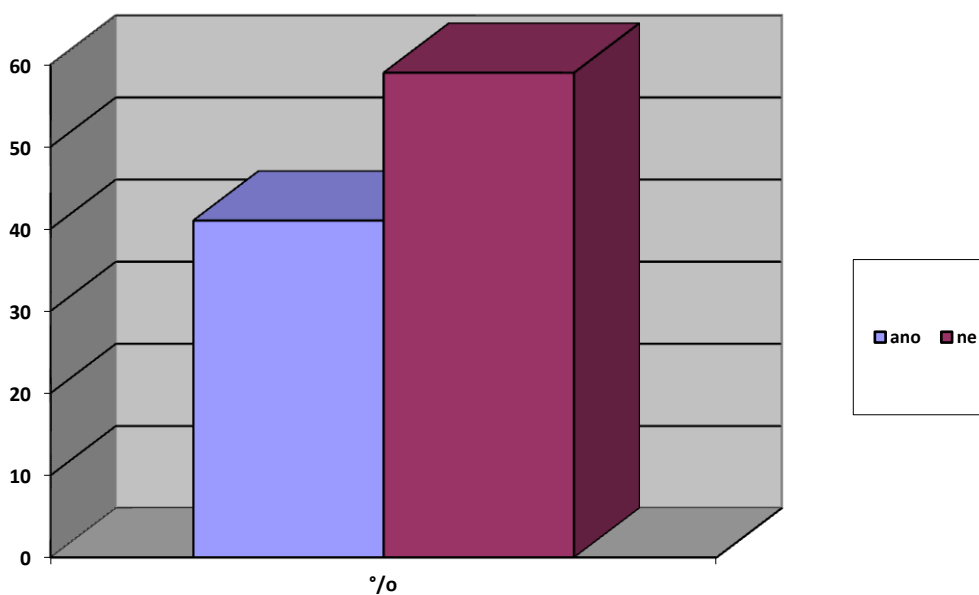
## Otázka 12: Nebojí se projevit

Tabulka 12: Nebojí se projevit

	počet respondentů	%
ano	13	41
ne	19	59

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 11: Nebojí se projevit



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Z těchto odpovědí by se dalo usuzovat, že skoro polovina integrovaných dětí má problém se projevit, nebo to alespoň oslovení pedagogové takto vnímají. I u této odpovědi můžeme souhlasit s tím, že většina integrovaných dětí cítí pozitivně klima třídy, tudíž nemají ve větší míře problém se zapojit do kolektivu, projevovat se sebevědomě a seberealizovat se.

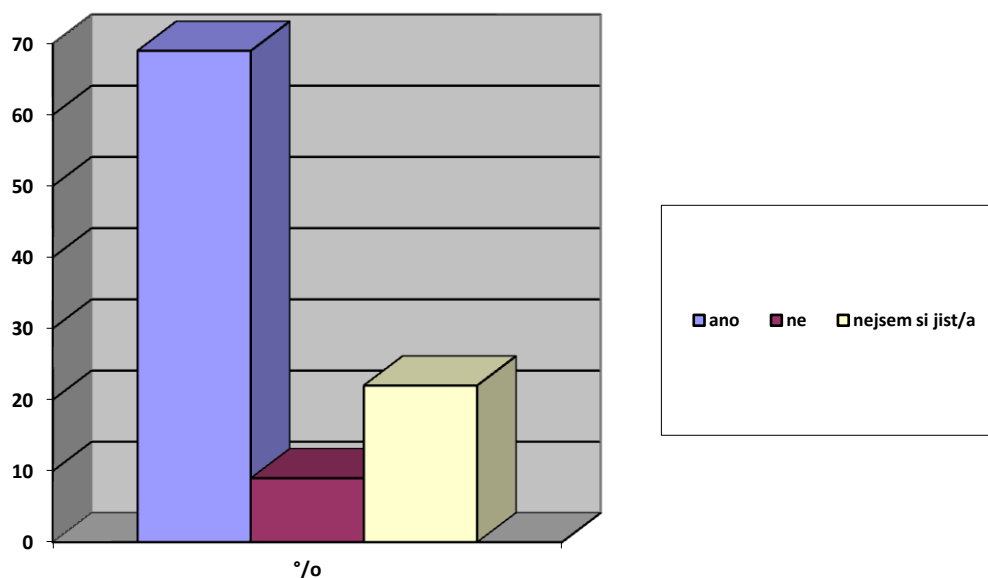
### Otázka 13: Vnímáte integrovaného žáka podle jeho chování jako rovnocenného ve třídě?

Tabulka 13: Vnímáte integrovaného žáka podle jeho chování jako rovnocenného ve třídě?

	počet respondentů	%
ano	22	69
ne	3	9
nejsem si jist/a	7	22

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 12: Vnímáte integrovaného žáka podle jeho chování jako rovnocenného ve třídě?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Pozitivní je určitě zjištění, že pedagogové většinou uvádějí rovnocennost chování všech dětí ve třídě a nevidí rozdíly mezi nimi. Lze konstatovat, že „nastavení“ souhry učitel – žáci - integrovaný žák, proběhlo pozitivně, kolektiv je kamarádský, daný režim a pravidla ve třídě rovnocenně fungují, nikdo výrazně nevyniká ani nezaniká.

## 5.2.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření určené pro integrovaného žáka

Bylo rozdáno celkem 32 dotazníků pro integrované žáky a všechny se díky pomoci třídních učitelů vrátily vyplněné, tudíž mohli být všechny zahrnuty ke zpracování.

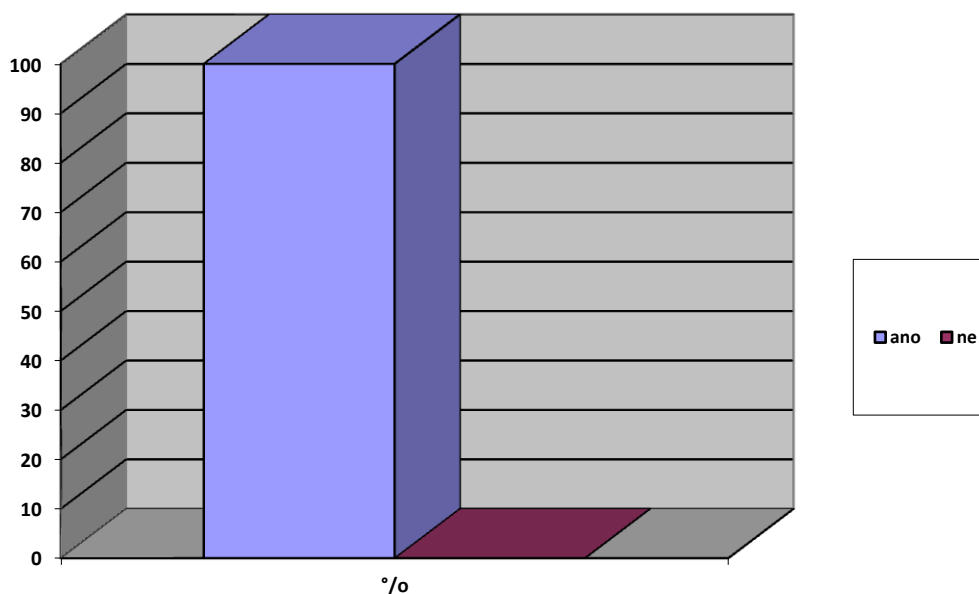
### Otázka 1: Líbí se Ti ve škole?

Tabulka 14: Líbí se Ti ve škole?

	počet respondentů	%
ano	32	100
ne	0	0

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 13: Líbí se Ti ve škole?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Jak je z odpovědí zřejmé můžeme se domnívat, že žáci s handicapem jsou ve své škole spokojeni. Ani jeden neuvedl negativní odpověď. Je vidět, že se žáci v dané škole a tedy i ve třídě bez problému sžili a plně integrovali. Z výsledku šetření vyplývá fakt, že se považují za rovnocenné a cítí se dobře s ostatními dětmi ve třídě.

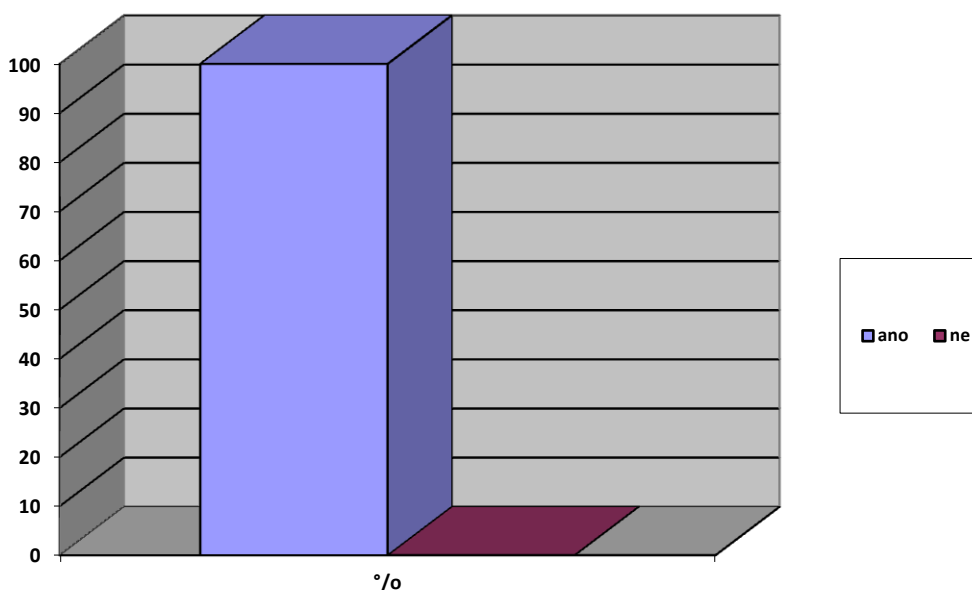
## Otázka 2: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?

Tabulka 15: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?

	počet respondentů	%
ano	32	100
ne	0	0

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 14: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

I další otázka dostala jednoznačně kladnou odpověď. Je již druhá, u které je z odpovědí jasná pozitivně naplněná integrace a adaptace na prostředí. Je viditelné, jak žáci velmi kladně vyjadřují svůj vztah ke svým spolužákům. Můžeme se domnívat, že pokud by vzájemné vztahy nebyly aktivně posilovány a podporovány, nedošlo by k takto jednoznačným odpovědím. Tělesně postižené dítě těmito odpověďmi potvrzuje, že je možné nemít žádnou psychosociální zátěž a stres vznikající různými druhy omezení a někdy i menší kvalitou podnětů.

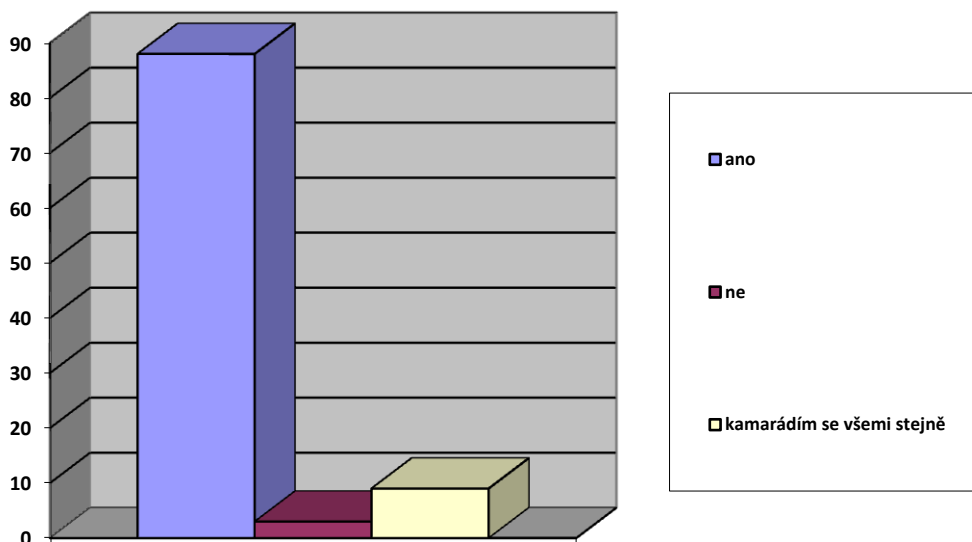
### Otázka 3: Máš ve třídě kamaráda, se kterým si rozumíš víc?

Tabulka 16: Máš ve třídě kamaráda, se kterým si rozumíš víc?

	počet respondentů	%
ano	28	88
ne	1	3
kamarádím se všemi stejně	3	9

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 15: Máš ve třídě kamaráda, se kterým si rozumíš víc?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Tyto odpovědi ukazují, že handicap není překážkou pro vytvoření kamarádství s ostatními žáky, jak je to běžné u ostatních „zdravých“ spolužáků. Zde se ani nemůže předpokládat stoprocentně kladná odpověď, protože každý člověk nemá ke všem stejně důvěrný a otevřený vztah. Nedá se předpokládat, že kamarád bude vždy a za všech okolností každý s každým, což se neděje ani mimo školu v jiných vrstevnických skupinách. Ve všech se projevuje určitá míra rivality, což nemusí být na škodu, pokud se s ní umí dobře nakládat.

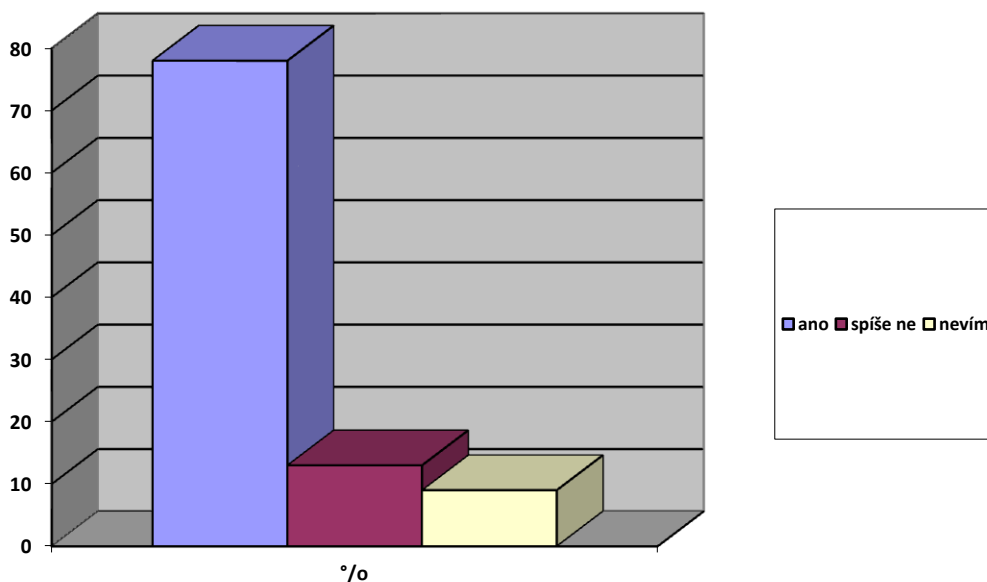
#### Otázka 4: Myslíš, že máš smysl pro humor?

Tabulka 17: Myslíš, že máš smysl pro humor?

	počet respondentů	%
ano	25	78
spíše ne	4	13
nevím	3	9

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 16: Myslíš, že máš smysl pro humor?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Integrovaní žáci si o sobě ve většině případů myslí, že mají smysl pro humor, čtyři žáci si myslí, že ne a tři ještě neví. Tyto odpovědi se jeví zajímavě vzhledem k tomu, jak odpovídali v dalším dotazníku jejich spolužáci, kteří to cítí podobně. Vyjádřili shodu v 79%, což je velmi pozitivní a poukazuje nejen na příznivé klima ve třídě, ale též na notnou dávku objektivitu.

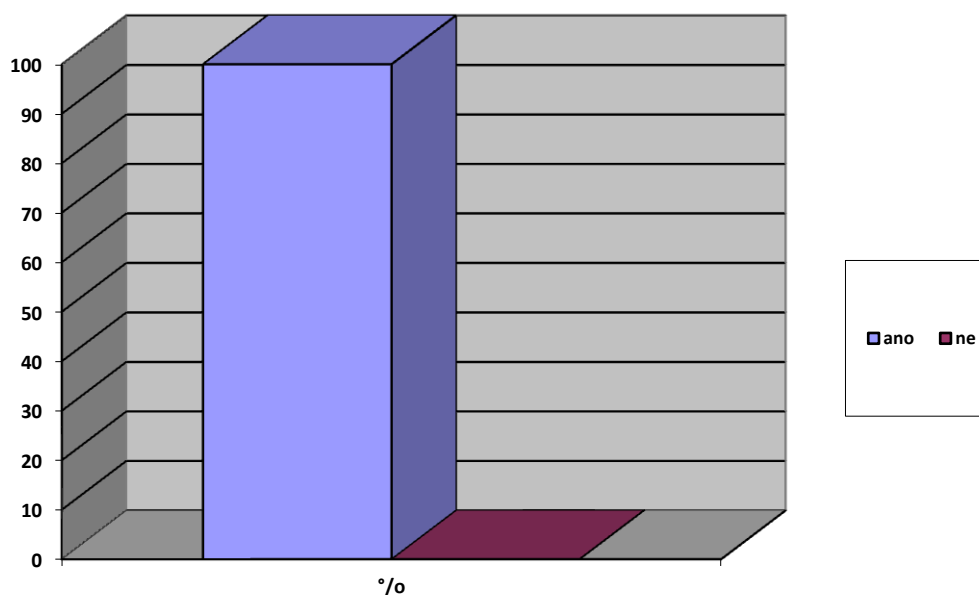
### Otázka 5: Pomáháte si navzájem ve třídě?

Tabulka 18: Pomáháte si navzájem ve třídě?

	počet respondentů	%
ano	32	100
ne	0	0

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 17: Pomáháte si navzájem ve třídě?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Pátá otázka ukázala stoprocentně pozitivní odpovědi, z čehož můžeme usuzovat na správně vybudovaný vztah mezi dětmi, který nebyl jistě vytvořen okamžitě a samozřejmě, měl zřejmě svůj vývoj a podíl na něm měli nejen žáci samotní, ale i jejich pedagogové, což by nešlo bez jejich odborného přístupu a vedení.



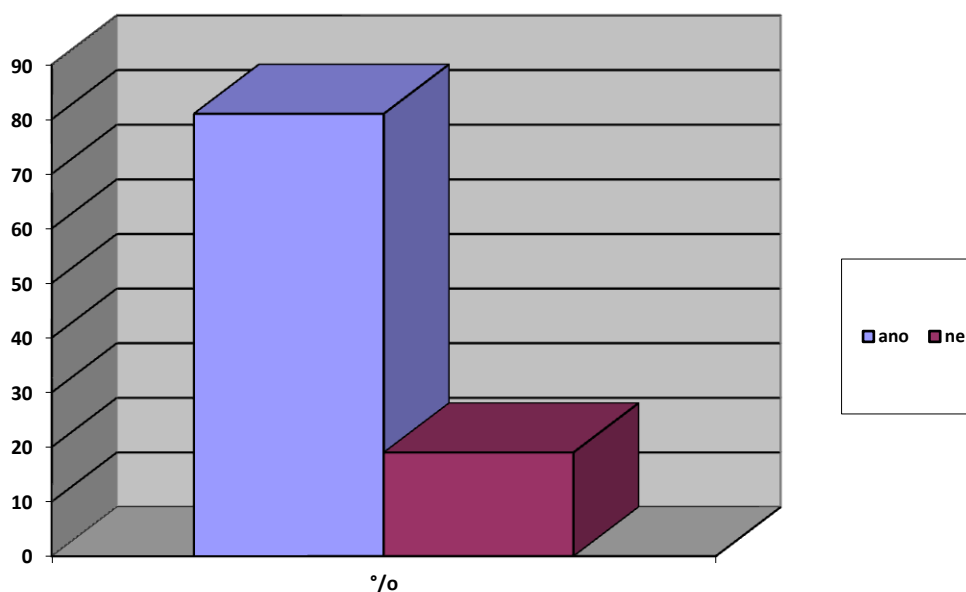
### Otázka 6: Víš, co je to šikana?

Tabulka 19: Víš, co je to šikana?

	počet respondentů	%
ano	26	81
ne	6	19

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 18: Víš, co je to šikana?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Otázka č. 6 zaměřená na šikany byla v souvislosti s integrací položena záměrně, neboť při špatně zvládnuté integraci může k některým prvkům šikany docházet. Pojem šikana však, jak bylo zjištěno, neuměli všichni žáci kladně zodpovědět, a to zřejmě z důvodu, že dotazovány byly děti na prvním stupni ZŠ, které se s tímto jevem ještě neměly možnost setkat nebo ho neumějí správně vysvětlit i když jeho význam tuší.

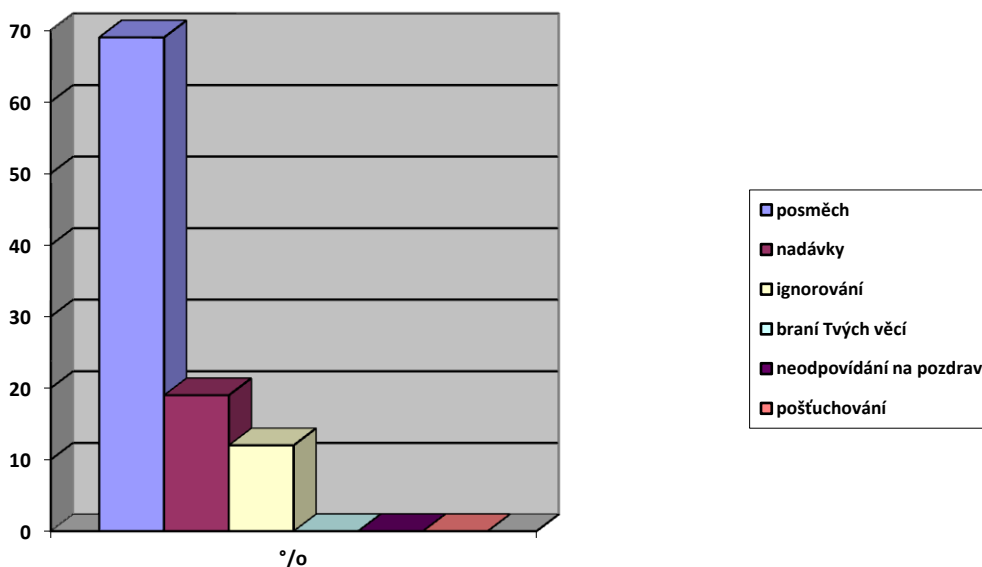
### Otázka 7: Pokud ano, setkal/a jsi se s ní někdy? A v jaké formě?

Tabulka 20: Pokud ano, setkal/a jsi se s ní někdy? A v jaké formě?

	počet respondentů	%
posměch	22	69
nadávky	6	19
ignorování	4	12
braní Tvých věcí	0	0
neodpovídání na pozdrav	0	0
pošťuchování	0	0

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 19: Pokud ano, setkal/a jsi se s ní někdy? A v jaké formě?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Otázka č. 7 navazuje na předchozí. Děti, které se s šikanou setkaly, uvedly pouze formy posměchu, nadávek a ignorace, které jsou bohužel „normální“ v každém dětském kolektivu. S tím se v dnešní době dostává do styku a tuto problematiku řeší většina pedagogů už i na prvním stupni základních škol ať už ve větší či menší míře.

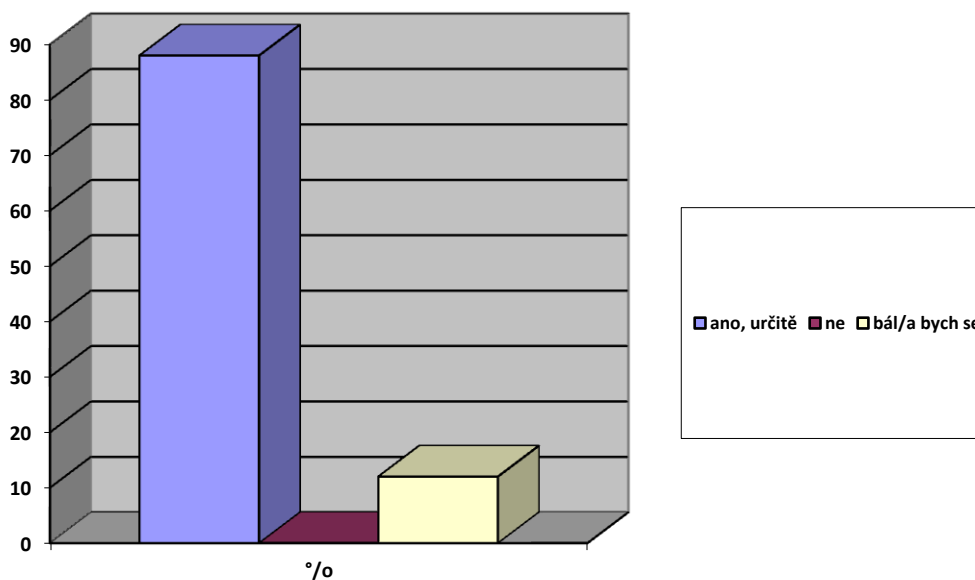
### Otázka 8: Kdyby Ti někdo ubližoval, řekl bys to?

Tabulka 21: Kdyby Ti někdo ubližoval, řekl bys to?

	počet respondentů	%
ano, určitě	28	88
ne	0	0
bál/a bych se	4	12

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 20: Kdyby Ti někdo ubližoval, řekl bys to?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Pozitivní je zjištění, že naprostá většina dětí by se s potenciální šikanou dokázala svěřit, pouze malé procento dětí by to neučinilo, neboť by se bálo. Otázkou je, proč by se bálo. Můžeme předpokládat, že důvodem nemusí být handicap, ale např.: problémy doma, malé sebevědomí, pocit méněcennosti atd. Zde je důležité navození důvěrné atmosféry mezi dítětem a dospělým. Kde funguje důvěra, tam dochází k přirozenému svěřování se i s citlivými tématy, neboť odpadá obava z nepřístojné reakce. Dítě má pocit bezpečí a cítí jakousi „ochranitelskou náruč“.

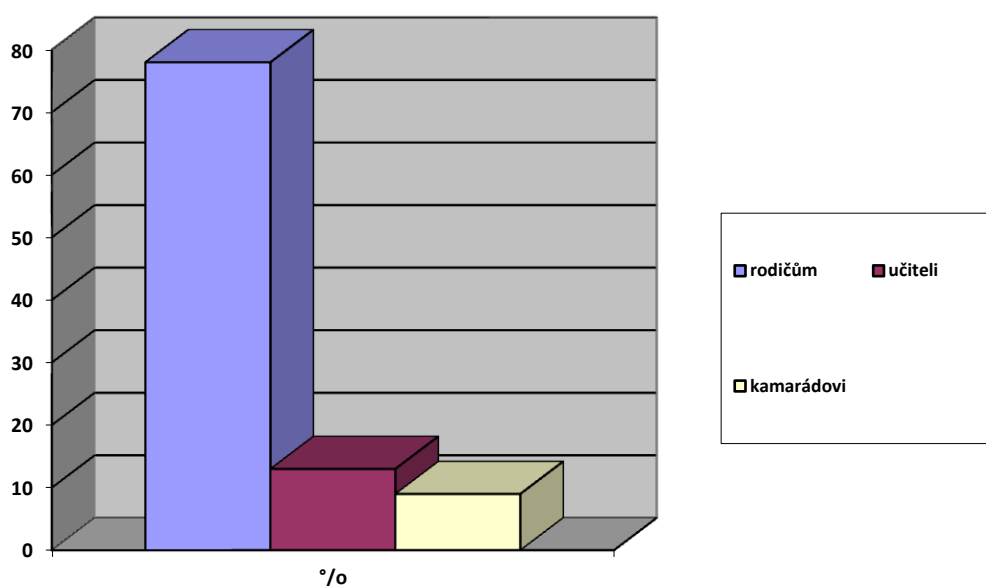
### Otázka 9: Pokud ano, komu?

Tabulka 22: Pokud ano, komu?

	počet respondentů	%
rodičům	25	78
učiteli	4	13
kamarádovi	3	9

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 21: Pokud ano, komu?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

O případné šikaně by se od dítěte dozvěděli v největším uvedeném procentu rodiče, kteří tím nabyli velké důvěry, čímž bylo potvrzeno, jak jsou důležité a nenahraditelné dobře vybudované vztahy a vazby mezi rodiči a dětmi. Menší počet dětí by se svěřil učiteli nebo kamarádovi, z čehož by se dala usuzovat menší funkčnost rodiny nebo horší výchovný styl v rodině, či některého z rodičů, což dítě může negativně ovlivňovat a proto si děti tvoří důvěrnější vztah s kamarádem či s pedagogem, což by nebylo na škodu, pokud by se dokázalo svěřit i v případě skutečně vážném a dotyčný uměl adekvátně zareagovat a přiměřeně pomoci.

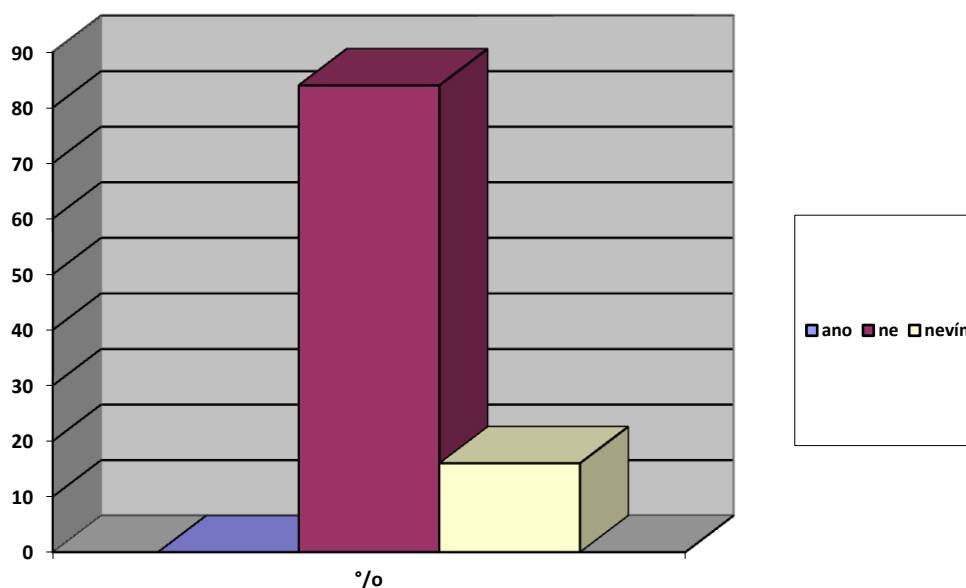
### Otázka 10: Měnil bys prostředí a kamarády v této škole?

Tabulka 23: Měnil bys prostředí a kamarády v této škole?

	počet respondentů	%
ano	0	0
ne	27	84
nevím	5	16

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 22: Měnil bys prostředí a kamarády v této škole?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Podle těchto odpovědí můžeme usuzovat, že děti jsou ve stávajícím prostředí spokojené, neboť by neměnily. Menší procento neví, zda by měnily a to zřejmě proto, že ještě nemají jiné srovnání. Např.: ještě nezměnily třídu, školu nebo třídního pedagoga, nemohou tedy porovnávat, neslyšely, že by někde byly lepší podmínky...

### 5.2.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření určené pro ostatní spolužáky

Zde se vychází ze sta vyplněných dotazníků od spolužáků integrovaných žáků.

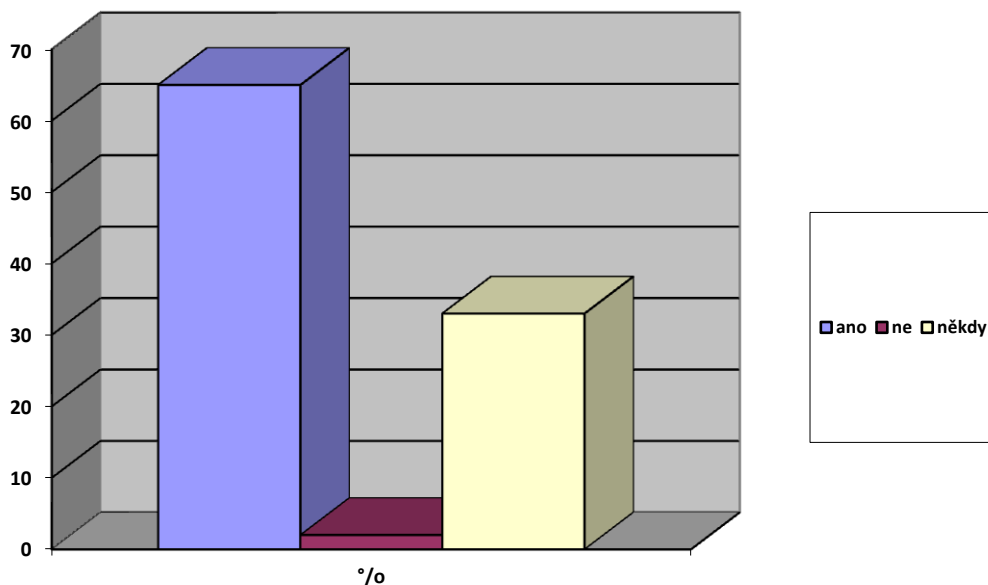
#### Otázka 1: Líbí se Ti ve škole?

Tabulka 24: Líbí se Ti ve škole?

	počet respondentů	%
ano	65	65
ne	2	2
někdy	33	33

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 23: Líbí se Ti ve škole?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Zatímco všichni integrovaní žáci uváděli, že se jim ve škole líbí, u ostatních žáků tato odpověď není jednotná. Skoro třetina z nich uvádí, že se jim ve škole někdy nelíbí, malému procentu se nelíbí vůbec.

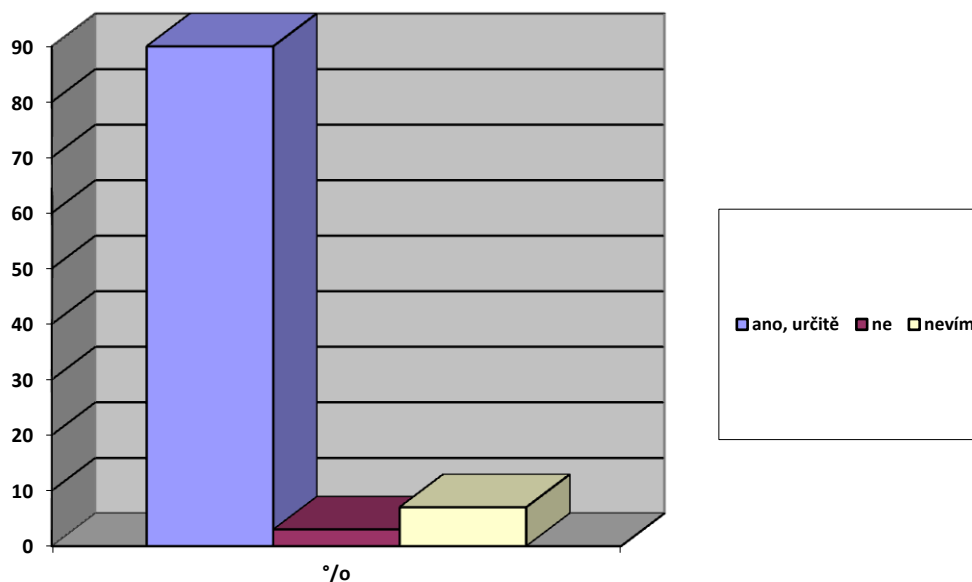
## Otázka 2: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?

Tabulka 25: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?

	počet respondentů	%
ano, určitě	90	90
ne	3	3
nevím	7	7

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 24: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Většina dotázaných odpověděla na tuto otázku kladně. Malé procento nevědělo a pouze 3 žáci nebyli ve třídě rádi. Z těchto odpovědí vyplývá skutečnost, že většina žáků, kteří dotazník vyplnili kladně, dokázali společně vytvořit přátelský kolektiv ve třídě. U ostatních odpovědí lze předpokládat nějaký negativní faktor, např.: neschopnost přizpůsobit se kolektivním normám, pocit nesounáležitosti, nezdravá soupeřivost, převládající negativní vlastnosti...

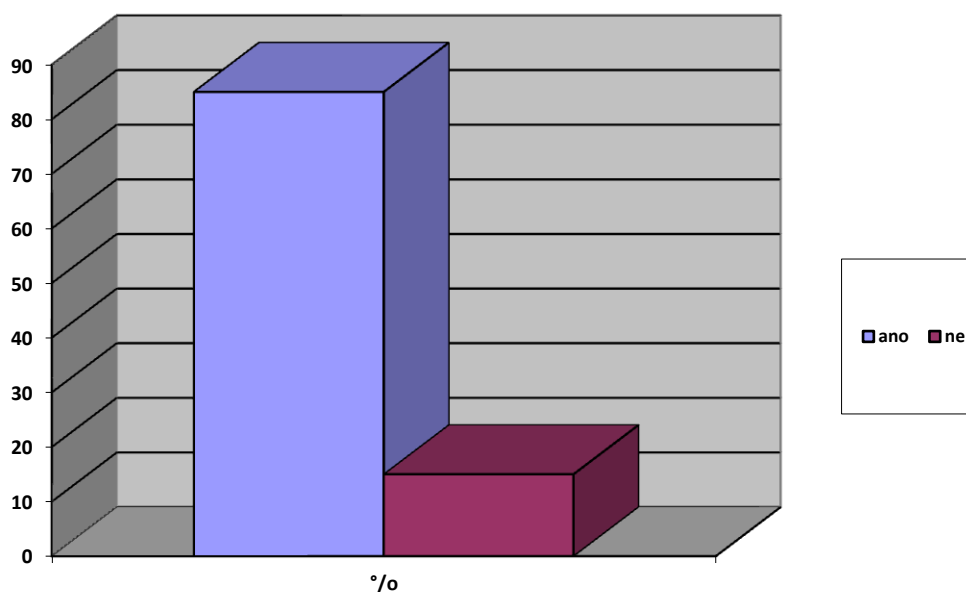
### Otázka 3: Myslíš, že jste všichni spíše kamarádi?

Tabulka 26: Myslíš, že jste všichni spíše kamarádi?

	počet respondentů	%
ano	85	85
ne	15	15

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 25: Myslíš, že jste všichni spíše kamarádi?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

I v této otázce převažují kladné odpovědi. Pouze 15 žáků si nemyslí, že jsou všichni ve třídě kamarádi. Odpovědi na tuto otázku úzce souvisí s předchozími. Nemůžeme předpokládat, že žáci, kteří v předešlé otázce odpověděli, že nejsou kamarádi, budou nyní odpovídat kladně.



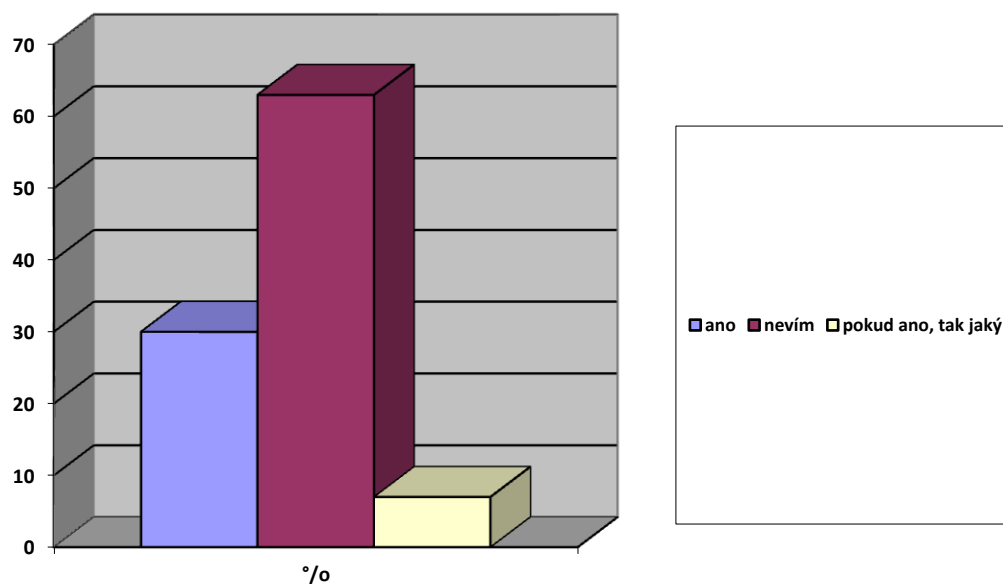
#### Otázka 4: Cítíš mezi spolužáky nějaký významný rozdíl?

Tabulka 27: Cítíš mezi spolužáky nějaký významný rozdíl?

	počet respondentů	%
ano	30	30
nevím	63	63
pokud ano, tak jaký	7	7

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 26: Cítíš mezi spolužáky nějaký významný rozdíl?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Žáci, kteří se v této otázce vyjadřovali slovně k rozdílům mezi spolužáky, neupozorňovali na nic závažného, jako např. jinakost integrovaného spolužáka ani neupozorňovaly na projevy šikany. Jednalo se pouze o rozdíly v barvě vlasů, očí, výšce postavy. Pouze jeden žák uváděl rozdíl v míře zlobení. Můžeme se domnívat, že největší procento žáků se nad rozdíly mezi sebou doposud nezamýšlelo nebo necítilo potřebu rozdíly vnímat. 30% dotazovaných nějaký rozdíl sice uvádí, ale nesdělili jaký.

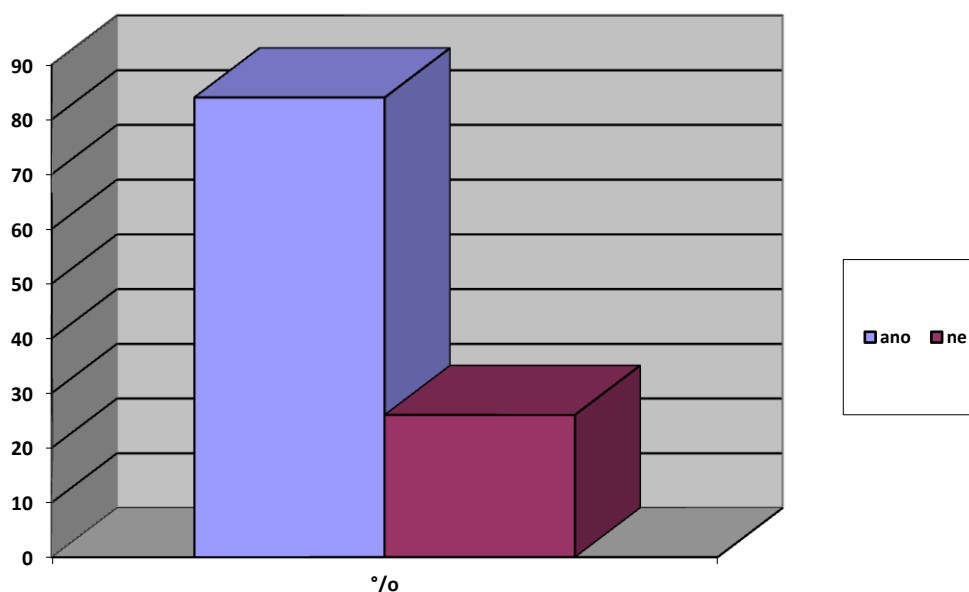
### Otázka 5: Vysvětlil Ti někdo, co je to tělesné postižení?

Tabulka 28: Vysvětlil Ti někdo, co je to tělesné postižení?

	počet respondentů	%
ano	84	84
ne	26	26

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 27: Vysvětlil Ti někdo, co je to tělesné postižení?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Jako zvláštní se jeví odpovědi v otázce číslo 5, neboť i když byli dotazováni spolužáci právě tělesně postiženého žáka nebo žáků, velké procento z nich - 26% uvádí, že je nikdo s termínem „tělesné postižení“ neseznámil. Zde je možné předpokládat, že informaci sice slyšely, nemusí si ji však pamatovat nebo se jim vzhledem k nepodstatnosti nemusela vybavit. Naprostá většina - 84 % uvádí, že byla s touto problematikou seznámena, což je velmi pozitivní nejen pro ně, ale i pro integrovaného spolužáka, protože i když si uvědomují jeho handicap, dovedou ho respektovat, jako jednoho z nich.

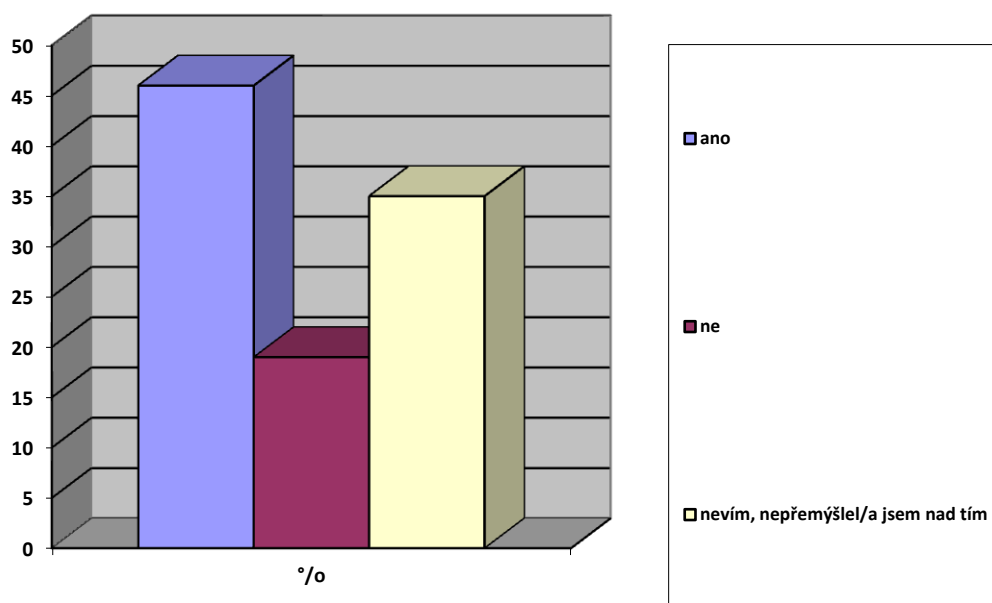
### Otázka 6: Jsi rád, že je tělesně postižený žák právě ve vaší třídě?

Tabulka 29: Jsi rád, že je tělesně postižený žák právě ve vaší třídě?

	počet respondentů	%
ano	46	46
ne	19	19
nevím, nepřemýšlel/a jsem nad tím	35	35

Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

Graf 28: Jsi rád, že je tělesně postižený žák právě ve vaší třídě?



Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)

V této otázce téměř polovina dětí – 46 % uvádí, že je ráda, že mají ve třídě postiženého spolužáka, který je jim zřejmě milý a má pro ně převažující kladné vlastnosti. Ostatní nad tím nepřemýšlely – 35 %. Zarážející je 19 respondentů, kteří uvádějí, že rádi nejsou, což by případně mohlo naznačovat špatný výchovný vliv rodiny nebo negativní vlastnosti respondentů.

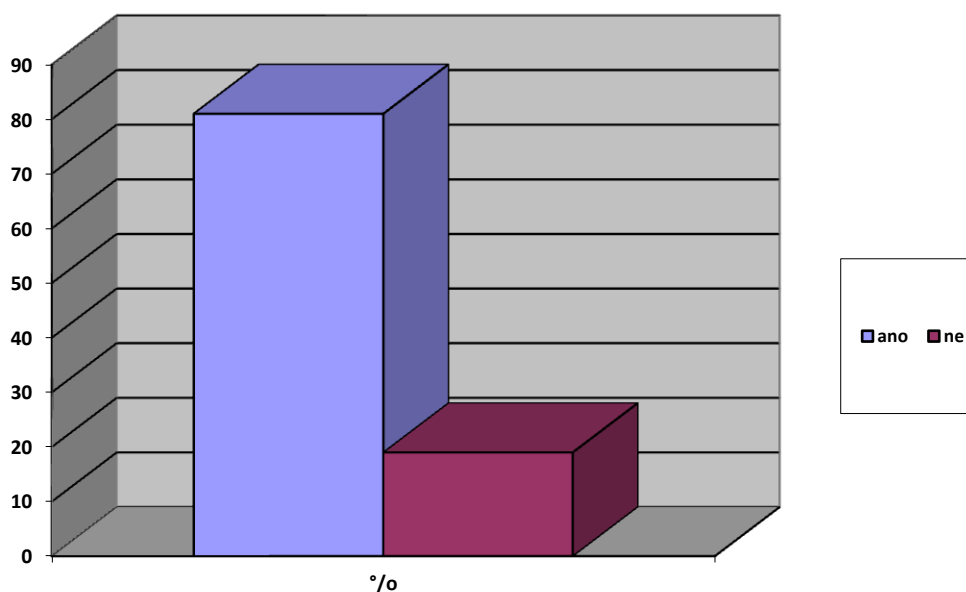
## Otázka 7: Je Tvůj vztah s ním kamarádský?

Tabulka 30: Je Tvůj vztah s ním kamarádský?

	počet respondentů	%
ano	81	81
ne	19	19

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 29: Je Tvůj vztah s ním kamarádský?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Většina dětí potvrzuje kamarádský vztah s tělesně postiženým spolužákem. Jen žáci, kteří v předchozí otázce odpovídali negativně, tak učinili i zde, kde můžeme předpokládat mnoho faktorů, které tento jejich postoj ovlivňují. Např.: výchova v rodině, špatná zkušenost, nedostatek osvěty, převažující negativní vlastnosti... Zde se otevírá prostor pro další osvětu a práci s těmito respondenty do budoucna.

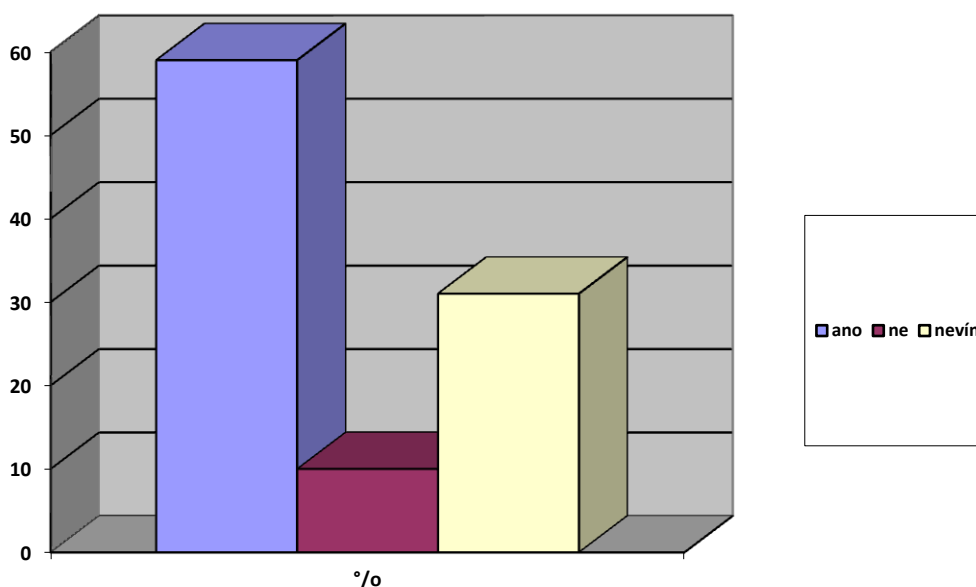
**Otázka 8: Myslíš, že se tím také posílil vzájemný vztah a pochopení mezi vámi všemi ve třídě?**

Tabulka 31: Myslíš, že se tím také posílil vzájemný vztah a pochopení mezi vámi všemi ve třídě?

	<b>počet respondentů</b>	<b>%</b>
ano	59	59
ne	10	10
nevím	31	31

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 30: Myslíš, že se tím také posílil vzájemný vztah a pochopení mezi vámi všemi ve třídě?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

V těchto odpovědích je nutno brát v úvahu mladší školní věk dotazovaných dětí, který zřejmě ovlivňuje odpovědi. U vyššího věku dotazovaných by se dalo předpokládat, že procento u odpovědi „nevím“ by se značně snížilo a byly by posíleny odpovědi „ano“ nebo „ne“. V této věkové kategorii ještě děti nemají mnoho zkušeností, proto se nejednoznačné odpovědi nejeví jako něco výjimečného.

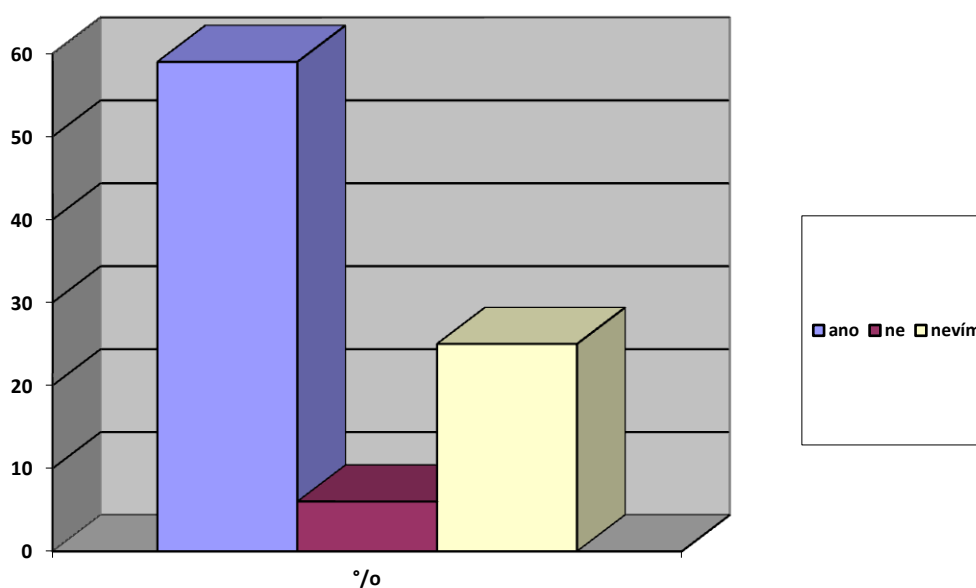
### Otázka 9: Myslíš, že je mezi vámi spolužáky spokojený/a?

Tabulka 32: Myslíš, že je mezi vámi spolužáky spokojený/a?

	počet respondentů	%
ano	59	59
ne	6	6
nevím	25	25

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 31: Myslíš, že je mezi vámi spolužáky spokojený/a?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Většina spolužáků – 59 % odpovědělo kladně, můžeme tedy předpokládat, že handicapovaného spolužáka vnímají a všímají si jeho reakcí. Velké procento – 25 % neví, což by se dalo přisuzovat tomu, že se touto otázkou ještě nikdy nezabývali nebo se integrovaným spolužákem příliš nezabývají. Pouze 6 % se vyjadřuje nespokojenost, nedá se však poznat, z čeho tak usuzují.

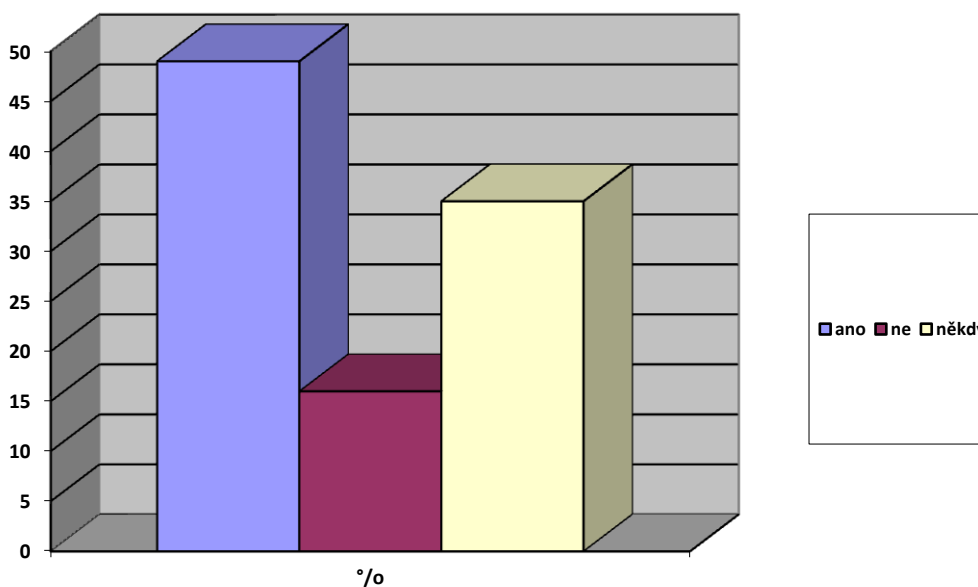
### Otázka 10: Pomáháš mu někdy s něčím?

Tabulka 33: Pomáháš mu někdy s něčím?

	<b>počet respondentů</b>	<b>%</b>
ano	49	49
ne	16	16
někdy	35	35

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 32: Pomáháš mu někdy s něčím?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Skoro polovina dotazovaných se vyjádřila, že spolužákovi pomáhá, někteří někdy. O žácích, kteří se v 16 případech vyjádřili, že nikdy nepomáhají, by se dalo usuzovat, že spadají mezi ty respondenty, kteří také v předešlých otázkách reagovali negativně, a integrovaný spolužák je nezajímá, nejsou si s ním blízcí nebo nejsou navyklí pomáhat.

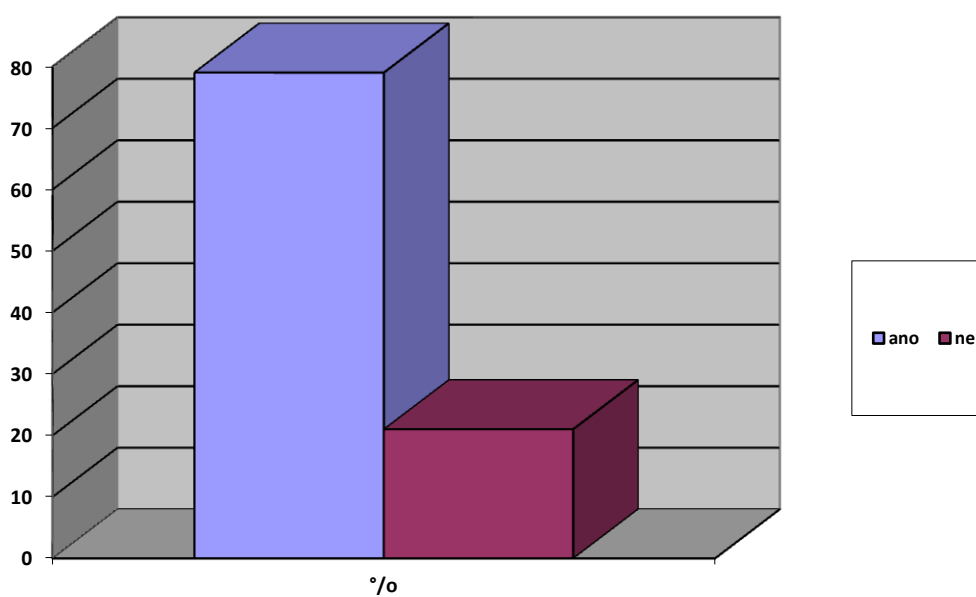
### Otázka 11: Umí Tě rozesmát?

Tabulka 34: Umí Tě rozesmát?

	počet respondentů	%
ano	79	79
ne	21	21

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 33: Umí Tě rozesmát?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Velké procento dětí se vyjádřilo kladně. Mezi ty s opačným názorem patří respondenti, kteří se již dříve vyjadřovali negativně a proto se u nich kladná odpověď nedala předpokládat.



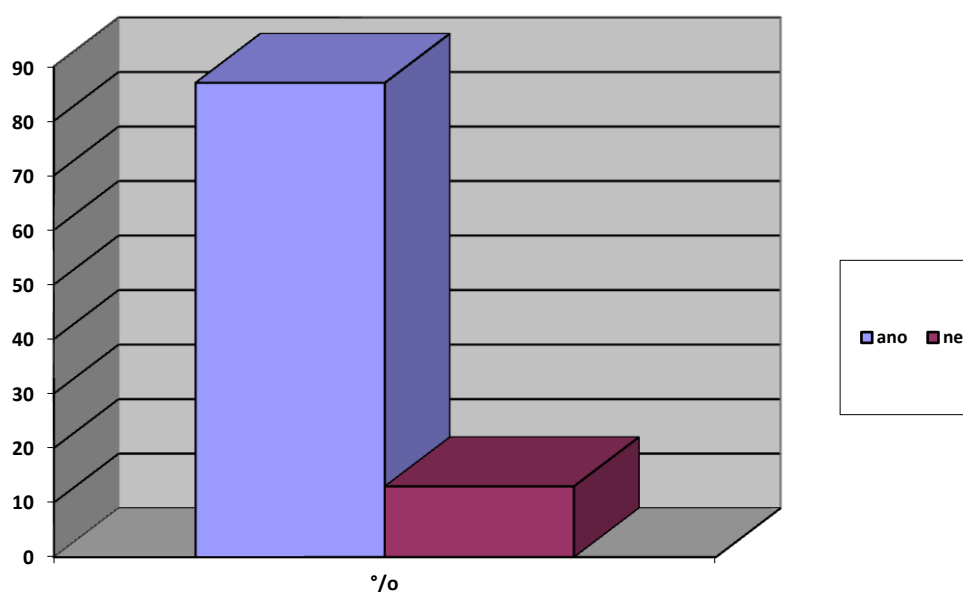
## Otázka 12: Myslíš, že jsi jeho kamarád/ka?

Tabulka 35: Myslíš, že jsi jeho kamarád/ka?

	počet respondentů	%
ano	87	87
ne	13	13

*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Graf 34: Myslíš, že jsi jeho kamarád/ka?



*Zdroj: autorka práce, 2017 (vlastní šetření)*

Zde není počet kladných odpovědí nijak překvapivý. Zajímavé je však zjištění, že mezi kamarády se počítají i někteří z těch, kteří se dříve vyjadřovali negativně. Zřejmě i oni mají rádi pocit kamarádské sounáležitosti, který zde převládl nad jejich negativními vlastnostmi.

## 6 VÝSLEDKY INTERPRETACE ŠETŘENÍ

Od daného kvantitativního průzkumu prováděného pomocí dotazníků bylo očekáváno potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz.

**Hypotéza č. 1: Tělesně postižení žáci projevují v souvislosti s integrací spíše pozitivní změnu v chování.**

Tato hypotéza se potvrdila na základě výsledků dotazníkového šetření u pedagogů, kteří uvádějí spíše pozitivní změny v chování integrovaných dětí. Z šetření bylo zjištěno, že většina dotázaných respondentů potvrzuje vzájemnou spolupráci při vytváření optimálního a přátelského klimatu ve třídě, žáci i jejich integrovaní spolužáci se dokázali bez větších problémů společně adaptovat a sladit v daném režimu třídy. Tato hypotéza byla na základě šetření potvrzena.

**Hypotéza č. 2: Integrovaný žák se cítí plně přijímán ostatními spolužáky.**

Dotazovaní integrovaní žáci stoprocentně uváděli, že jsou se svými spolužáky rádi, mají mezi nimi kamarády a pomáhají si navzájem. Většinou by též prostředí, kamarády a stávající školu neměnili. Na základě těchto odpovědí se druhá hypotéza potvrdila.

**Hypotéza č. 3: Třída neupozorňuje na jinakost integrovaného spolužáka, naopak je jeho přítomností posilována.**

Spolužáci prokázali kamarádský vztah k integrovanému spolužákovi. Většinou jsou rádi, že je součástí třídy, nepocítují rozdíl mezi spolužáky nebo o něm neví. Většina též kladně zareagovala na otázku, zda díky integrovanému žákovi došlo k posílení vzájemných vztahů ve třídě. Hypotéza se na základě zjištěných odpovědí potvrdila.

Jak se tedy výše prokázalo, tento kvantitativní průzkum formou dotazníků potvrdil všechny stanovené hypotézy.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce Sociální vztahy ve školní třídě – inkluze žáka s postižením reflektuje nejen na dva faktory zmíněné v úvodu práce, což byly tělesně postižené dívky integrované v jiné době, ale ve stejné malotřídní škole v rozmezí více než čtyřiceti let, se kterými měla autorka vlastní zkušenost, ale též na právě probíhající proces inkluze. To je v současnosti velmi diskutované téma, které si zasluhuje velkou pozornost nejen ze strany odborníků, ale také laické veřejnosti, do které spadají rodiče a rodina integrovaných dětí. Těch se tento probíhající proces velmi osobně dotýká a též je staví před řadu otázek. Na některé budou odpovědi nalezeny v brzké době, některé však budou vyžadovat delší, podrobnější, možná až několikaletý časový odstup. Budou tedy zodpovězeny až v průběhu probíhající inkluze. Tato práce odpovídá na mnohé otázky, ne však z pohledu rodičů, ale samotných účastníků procesu, což jsou integrovaní žáci, jejich pedagogové a spolužáci.

V úvodu práce byla popsána motivace výběru tématu, na kterou navázala teoretická část zaměřená na tři oblasti. Nejprve na školní třídu jako sociální skupinu se svou strukturou, normami a rolmi jejich účastníků. Dvě kapitoly byly zaměřeny na učitele a klima třídy, které spoluvytvářejí všichni účastníci vyučovacího a výchovného procesu s důrazem na učitele a žáka. Druhá oblast se věnovala zdravotně postiženému a znevýhodněnému žákovi a to z hlediska terminologie a základního dělení postižení s důrazem na postižení tělesné. Třetí oblast nastínila základní termíny práce, kterými jsou socializace, integrace a inkluze. Nahlédla do legislativního rámce inkluzivního vzdělávání a ukázala několik různých pohledů na probíhající proces inkluze. V praktické části bylo pomocí dotazníků provedeno kvantitativní šetření, jehož cílem bylo nalézt odpovědi na několik otázek. Zda atmosféra třídy, sociální vztahy v ní umožňují integrovanému žákovi otevřenost, klid, důvěru a respekt. Zda ostatní spolužáci tyto hodnoty sdílí a podporují. Zda a jak umí ostatní žáci ve třídě naslouchat a vnímat integrovaného spolužáka jako rovnocenného člena třídy. Jaký přínos má, či nemá pro spolužáky integrovaný spolužák, zda a popřípadě v čem je posune a posílí. Průzkum vycházel ze tří stanovených hypotéz, které byly na základě dotazníkového šetření zjišťovány a následně vyhodnoceny a všechny tři hypotézy byly potvrzeny.

Práce se jeví jako přínosná z pohledu potvrzení hypotéz a též z vylýnuvšího zjištění, že pedagogové, kteří mají ve svých třídách integrované děti, zvládají vytvořit takové prostředí a takové podmínky, které jsou pro výuku vyhovující. Žáci dovedou vzájemně spolupracovat, umí si pomáhat, tolerovat své rozdílnosti a vnímat jeden druhého. Integrovaný žák se zde může realizovat s přesvědčením, že mu bude vždy někdo naslouchat a bude – li potřebovat, bude mu podána pomocná ruka.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

### Monografie

ČADOVÁ A KOL., Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0., s. 7, 8.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4., s. 16, 17, 20, 21.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-619-6., s. 12, 13.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-626-8., s. 295.

GILLERNOVÁ A KOLEKTIV, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. PRAHA: FORTUNA, 2000. ISBN 80-7168-683-2., s. 34, 35.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7., s. 12, 65, 66, 67, 68.

HRABAL ML., Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN SPN 4-11-17/11;14-566-84., s. 154-155.

KAŠPÁRKOVÁ, SVATAVA. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. ZLÍN: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 297 s. ISBN 978-80-7318-790-3., s. 58.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4., s. 8, 13.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7., s. 20, 21, 42, 47, 52, 53.

MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1970, 1. vyd. Svoboda, 1970. 394 s., Edice: Sociologická knižnice, s. 293.

NYTROVÁ, OLGA a MARCELA PIKÁLKOVÁ. *Dialog mezi hodnotami: aneb hodnoty vyřčené a hodnoty živé*. Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2011, 297 s. ISBN 978-80-7452-014-3., s. 346, 354.

PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník*. Žďár nad Sázavou: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5., s. 943, 1012

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4., s. 174, 175, 193, 338, 339

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8., s. 100, 261, 247, 261.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 2009, 297 s. ISBN 80-85931-48-6., s. 24, 158, 159, 166, 167.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3., s. 22-23.

SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 79 s. ISBN 80-210-0552-1.

VOTAVA, Jiří. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0708-5., s. 13, 14.

## **Periodické publikace**

ŠKOLSTVÍ. Praha: Dictum, 2015, XXIII.(35). ISSN 0862-9641.

ŠTĚÁSTKOVÁ, Zlata. *Inkluze povinně? Nelze bez metodické a finanční podpory*. ŠKOLSTVÍ. Praha: Dictum, 2015, XXXIII.(26). ISSN 0862-9641., s. 3.

ŠTĚÁSTKOVÁ, Zlata. *Inkluze se týká i mimořádně nadaných žáků*. ŠKOLSTVÍ. Praha: Dictum, 2015, XXXIII.(33). ISSN 0862-9641., s. 5.

*Un: učitelské noviny, týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 2015, **118**(31). ISSN 0139-5718., s. 9.

## **Zákonné normy**

Listina základních práv a svobod. In Sbirka zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17-23. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>>. ISSN 1211-1244.

Ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>>. [on-line] cit. 28. 3. 2017.

Úmluva o právech dítěte publikována ve Sbírce zákonu jako Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí pod číslem 104/1991 Sb.

Ústava České republiky. In Sbírka zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, ústavní zákon č. 1, s. 2-16. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22427>>. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*. 19. 3. 2015. ISSN 1211-1244.

## **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (WHO, 1980).

International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001).

International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001), Strana 221.

Transforming Disability into Ability (OECD, 2003).

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

Dostupné na <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. [on-line] cit. 20. 3. 2017

Dostupné na <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)>. [on-line] cit. 20. 3. 2017.

Dostupné na <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)>. [on-line] cit. 28. 3. 2017.

Dostupné na <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>>. [on-line] cit. 28. 3. 2017.

International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (WHO, 1980).

International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001).

International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001), Strana 221.

S tímto modelem se ztotožnila i OECD v dokumentu Transforming Disability into Ability (2003).

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, dostupné online (01.20.2017) na:  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.



## **SEZNAM ZKRATEK**

ČR – Česká republika

DMO - Dětská mozková obrna

ICF - Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví

ICIDH - Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN - Organizace spojených národů

UNESCO - mezinárodní odborná organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

WHO - Světová zdravotnická organizace

ZŠ – Základní škola

# SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Délka Vaší pedagogické praxe .....	31
Tabulka 2: Počet dětí ve třídě .....	32
Tabulka 3: Počet integrovaných tělesně postižených dětí ve třídě .....	33
Tabulka 4: Pozorujete u některého tělesně postiženého dítěte změnu v chování v souvislosti s integrací .....	34
Tabulka 5: Pokud zvolíte variantu negativního chování, dítě se projevuje spíše ....	35
Tabulka 6: Jak dlouho tyto problémy trvají? .....	35
Tabulka 7: Upozornili jste na tyto změny rodiče? .....	37
Tabulka 8: Pokud vnímáte pozitivní reakce, dítě je spíše: .....	38
Tabulka 9: Integrované dítě se chová kamarádsky .....	39
Tabulka 10: Necítí se odstrčené .....	40
Tabulka 11: Spolužáci „berou“ integrovaného spolužáka do party .....	41
Tabulka 12: Nebojí se projevit .....	42
Tabulka 13: Vnímáte integrovaného žáka podle jeho chování jako rovnocenného ve třídě? .....	43
Tabulka 14: Líbí se Ti ve škole? .....	44
Tabulka 15: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád? .....	45
Tabulka 16: Máš ve třídě kamaráda, se kterým si rozumíš víc? .....	46
Tabulka 17: Myslíš, že máš smysl pro humor? .....	47

Tabulka 18: Pomáháte si navzájem ve třídě? .....	48
Tabulka 19: Víš, co je to šikana? .....	49
Tabulka 20: Pokud ano, setkal/a jsi se s ní někdy? A v jaké formě? .....	50
Tabulka 21: Kdyby Ti někdo ubližoval, řekl bys to? .....	51
Tabulka 22: Pokud ano, komu? .....	52
Tabulka 23: Měnil bys prostředí a kamarády v této škole? .....	53
Tabulka 24: Líbí se Ti ve škole? .....	54
Tabulka 25: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád? .....	55
Tabulka 26: Myslíš, že jste všichni spíše kamarádi? .....	56
Tabulka 27: Cítíš mezi spolužáky nějaký významný rozdíl? .....	57
Tabulka 28: Vysvětlil Ti někdo, co je to tělesné postižení? .....	58
Tabulka 29: Jsi rád, že je tělesně postižený žák právě ve vaší třídě? .....	59
Tabulka 30: Je Tvůj vztah s ním kamarádský? .....	60
Tabulka 31: Myslíš, že se tím také posílil vzájemný vztah a pochopení mezi vámi všemi ve třídě? .....	61
Tabulka 32: Myslíš, že je mezi vámi spolužáky spokojený/a? .....	62
Tabulka 33: Pomáháš mu někdy s něčím? .....	63
Tabulka 34: Umí Tě rozesmát? .....	64
Tabulka 35: Myslíš, že jsi jeho kamarád/ka? .....	65

## Seznam grafů

Graf 1: Délka Vaší pedagogické praxe .....	31
Graf 2: Počet dětí ve třídě .....	32
Graf 3: Počet integrovaných tělesně postižených dětí ve třídě? .....	33
Graf 4: Pozorujete u některého tělesně postiženého dítěte změnu v chování v souvislosti s integrací .....	34
Graf 5: Jak dlouho tyto problémy trvají? .....	36
Graf 6: Upozornili jste na tyto změny rodiče? .....	37
Graf 7: Pokud vnímáte pozitivní reakce, dítě je spíše: .....	38
Graf 8: Integrované dítě se chová kamarádsky .....	39
Graf 9: Necítí se ostrčené .....	40
Graf 10: Spolužáci „berou“ integrovaného spolužáka do party .....	41
Graf 11: Nebojí se projevit .....	42
Graf 12: Vnímáte integrovaného žáka podle jeho chování jako rovnocenného ve třídě? .....	43
Graf 13: Líbí se Ti ve škole? .....	44
Graf 14: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád? .....	45
Graf 15: Máš ve třídě kamaráda se kterým si rozumíš víc? .....	46
Graf 16: Myslíš, že máš smysl pro humor? .....	47
Graf 17: Pomáháte si navzájem ve třídě? .....	48
Graf 18: Víš, co je to šikana? .....	49

Graf 19: Pokud ano, setkal/a jsi se s ní někdy? A v jaké formě? .....	50
Graf 20: Kdyby Ti někdo ubližoval, řekl bys to? .....	51
Graf 21: Pokud ano, komu? .....	52
Graf 22: Měnil bys prostředí a kamarády v této škole? .....	53
Graf 23: Líbí se Ti ve škole? .....	54
Graf 24: Jsi se svými spolužáky v této třídě rád? .....	55
Graf 25: Myslíš, že jste všichni spíše kamarádi? .....	56
Graf 26: Cítíš mezi spolužáky nějaký významný rozdíl? .....	57
Graf 27: Vysvětlil Ti někdo, co je to tělesné postižení? .....	58
Graf 28: Jsi rád, že je tělesně postižený žák právě ve vaší třídě? .....	59
Graf 29: Je Tvůj vztah s ním kamarádský? .....	60
Graf 30: Myslíš, že se tím také posílil vzájemný vztah a pochopení mezi vámi všemi ve třídě? .....	61
Graf 31: Myslíš, že je mezi vámi spolužáky spokojený/a? .....	62
Graf 32: Pomáháš mu někdy s něčím? .....	63
Graf 33: Umí Tě rozesmát? .....	64
Graf 34: Myslíš, že jsi jeho kamarád/ka? .....	65

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník č. 1: Pro pedagogy .....	I
Příloha B - Dotazník č. 2: Pro integrovaného žáka.....	IV
Příloha C - Dotazník č. 3: Pro spolužáky integrovaného žáka .....	VI

## **Příloha A – Dotazník č. 1: Pro pedagogy**

### **1. Délka Vaší pedagogické praxe?**

- A) do 5 ti let
- B) 5 - 10 let
- C) 10 a více let

### **2. Počet dětí ve třídě?**

- A) do 15 ti dětí
- B) do 20 ti dětí
- C) 20 a více

### **3. Počet integrovaných tělesně postižených dětí ve třídě? .....**

### **4. Pozorujete u některého tělesně postiženého dítěte změnu v chování v souvislosti s integrací?**

- A)spíše negativní chování
- B)spíše pozitivní chování
- C)ne

### **5. Pokud zvolíte variantu negativního chování, dítě se projevuje spíše:**

- A)smutně
- B)plačtivě
- C)zamlkle
- D)agresivně
- E)odmlouvá

F) upozorňuje na sebe

**6. Jak dlouho tyto problémy trvají?**

A) krátce

B) dlouhodobě

C) často se mění

**7. Upozornili jste na tyto změny rodiče?**

A) ano

B) ne

**8. Pokud vnímáte pozitivní reakce, dítě je spíše:**

A) veselé

B) pracuje aktivně

C) připojuje se ke skupině

D) má smysl pro humor, dovede ostatní rozesmát

**9. Integrované dítě se chová kamarádsky**

A) ano

B) ne

C) je náladové

**10. Necítí se ostrčené**

A) ano

B) ne

C) nevším/a jsem si



**11. Spolužáci „berou“ integrovaného spolužáka do party**

A) ano

B) ne

**12. Nebojí se projevit**

A) ano

B) ne

**13. Vnímáte integrovaného žáka podle jeho chování jako rovnocenného ve třídě?**

A) ano

B) ne

C) nejsem si jist/á

## **Příloha B - Dotazník č. 2: Pro integrovaného žáka**

### **1. Líbí se Ti ve škole?**

A) ano

B) ne

### **2. Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?**

A) ano

B) ne

### **3. Máš ve třídě kamaráda, se kterým si rozumíš víc?**

A) ano

B) ne

C) kamarádím se se všemi stejně

### **4. Myslíš, že máš smysl pro humor?**

A) ano

B) spíše ne

C) nevím

### **5. Pomáháte si navzájem ve třídě?**

A) ano

B) ne

### **6. Víš, co je to šikana?**

A) ano

B) ne

**7. Pokud ano, setkal/a jsi se s ní někdy? A v jaké formě?**

- A) posměch
- B) nadávky
- C) ignorování (nevšímání)
- D) braní Tvých věcí
- E) neodpovídání na pozdrav
- F) pošťuchování

**8. Kdyby Ti někdo ubližoval, řekl bys to?**

- A) ano, určitě
- B) ne
- C) bál/a bych se

**9. Pokud ano, komu?**

- A) rodičům
- B) učitelí
- C) kamarádovi

**10. Měnil bys prostředí a kamarády v této škole?**

- A) ano
- B) ne
- C) nevím

**Příloha C - Dotazník č. 3: Pro spolužáky integrovaného žáka**

**1. Líbí se Ti ve škole?**

- A) ano
- B) ne
- C) někdy

**2. Jsi se svými spolužáky v této třídě rád?**

- A) ano, určitě
- B) ne
- C) nevím

**3. Myslíš, že jste všichni spíše kamarádi?**

- A) ano
- B) ne

**4. Cítíš mezi ostatními spolužáky nějaký významný rozdíl?**

- A) ano
- B) nevím
- C) pokud ano, tak jaký .....
- .....

**5. Vysvětlil Ti někdo, co je to tělesné postižení?**

- A) ano
- B) ne

**6. Jsi rád, že je tělesně postižený spolužák právě ve vaší třídě?**

A) ano

B) ne

C) nepřemýšlel/a jsem nad tím

**7. Je Tvůj vztah s ním kamarádský?**

A) ano

B) ne

**8. Myslíš, že se tím také posílil vzájemný vztah a pochopení mezi vámi všemi ve třídě?**

A) ano

B) ne

C) nevím

**9. Myslíš si, že je mezi vámi spolužáky spokojený/á?**

A) ano

B) ne

C) nevím

**10. Pomáháš mu někdy s něčím?**

A) ano

B) ne

C) někdy

**11. Umí tě rozesmát?**

A) ano

B) ne

**12. Myslíš, že jsi jeho kamarád/ka?**

A) ano

B) ne

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Marcela Šimanovská**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: Kombinované studium**

**Název práce: Sociální vztahy ve školní třídě – inkluze žáka s postižením**

**Rok: 2017**

**Počet stran textu bez příloh: 60**

**Celkový počet stran příloh: 8**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 29**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4**

**Počet internetových zdrojů: 9**

**Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková**