

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Inkluzivní vzdělávání dětí mladšího školního věku a
sociální vztahy ve třídě**

Bakalářská práce

Autor: Petra Kreibichová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Petra Kreibichová
Studium:	P16K0040
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Název bakalářské práce:	Inkluzivní vzdělávání dětí mladšího školního věku a sociální vztahy ve třídě
Název bakalářské práce AJ:	Inclusive education of younger school children and social relationships in class

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou inkluzivního vzdělávání dětí mladšího školního věku s handicapem. V teoretické části bude popsán fenomén dětského kolektivu a sociální vztahy dětí. Vysvětlen bude vývoj speciálního školství, inkluzivní vzdělávání. Jako výzkumná metoda bude použito sociometrické měření sociálních vztahů ve školní třídě, ve které je vzděláván žák se zdravotním postižením. Cílem práce je zjistit míru začlenění žáka s handicapem do kolektivu.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6 FISCHER, Slavomil. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. Speciální pedagogika v praxi: diagnostika a současný systém péče : komunikace ve školní a rodinné edukaci : nápravné programy a pomůcky: edukační a relaxační techniky: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1 VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 444 s. ISBN 80-7178-496-6

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 1. 4. 2019

.....

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat panu doc. PhDr. Tiboru Vojtkovi, Ph.D. za poskytování velmi cenných rad, vstřícný přístup a odborné vedení bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a podíleli se tak na vytvoření této bakalářské práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkému okolí za podporu.

Anotace

KREIBICHOVÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí mladšího školního věku a sociální vztahy ve třídě*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 74. s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem českého školství – společným vzděláváním. Práce je tematicky rozdělena do částí zabývajících se vztahy mezi dětmi mladšího školního věku a jejich proměnami, které nastávají ve vývoji u dětí tohoto věku. Dále se věnuje popisu dětské kolektivu, rolím a pravidlům.

Výzkumné šetření se zaměřuje na popis sociálního postavení žáka se zdravotním postižením v kolektivu společného vzdělávání.

Klíčová slova: mladší školní věk, vztahy ve skupině, role, inkluze

Annotation:

KREIBICHOVÁ, Petra. *Inclusive education of younger school children and social relationships in class*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 74. s. Bakalářská práce.

The bachelor thesis deals with the current topic of Czech education – common education. The work is thematically divided into parts dealing with the relationships between children of younger school age and their changes occur in the development of children of this age. It also deals with the description of the child's collective, roles and rules.

The research focuses on the description of the social status of a pupil with disabilities in a collective education.

Keywords: younger school age, relations in group, role, inclusion

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Charakteristika pojmu mladšího školního věku.....	11
1.1 Vymezení pojmu	11
2 Socializace	12
2.1 Výchova jako součást socializace	12
3 Dětský kolektiv jako sociální skupina	13
3.1 Znaky sociální skupiny	14
3.2 Rozdělení sociální skupiny	14
3.3 Skupinové hodnoty.....	15
3.4 Vznik třídy jako skupiny	16
3.5 Vztahy ve skupině	17
3.6 Fenomén dětského kolektivu.....	17
3.7 Konflikty v kolektivu	19
3.8 Soutěživost v kolektivu	19
3.9 Role žáka.....	19
3.10 Pozice žáka	21
3.11 Děti bez přátel.....	22
4 Pravidla chování, školní kázeň	23
4.1 Kázeň.....	23
4.1.1 Cíl kázně	24
4.1.2 Funkce kázně	24
4.1.3 Obsah kázně	24
4.1.4 Konstituování norem.....	25
4.1.5 Kdo má ukázněvat?	25

4.2	Nekázeň.....	25
5	Sociální vztahy ve třídě.....	26
5.1	Termíny prostředí, klima, atmosféra.....	26
5.1.1	Tvůrci klimatu.....	27
6	System společného vzdělávání	29
7	Dva hlavní proudy inkluzivního vzdělávání	30
7.1	Proud odporující inkluzi podle B. Titzla.....	30
7.1.1	Integrace.....	30
7.1.2	Inkluze	30
7.1.3	Speciální pedagogika	31
7.1.4	Česká inkluze.....	31
7.2	Proud podporující inkluzi podle Laurenčíkové.....	32
7.2.1	Pedagogičtí pracovníci.....	32
7.2.2	Finanční prostředky	33
7.2.3	Názor speciálních pedagogů	33
8	Rozdíl mezi integrací a inkluzí	33
9	Společné vzdělávání	34
9.1	Proklamované výhody inkluze od roku 2016.....	35
9.2	Výzkumy postojů žáků základních škol k inkluzi.....	35
	PRAKTICKÁ ČÁST	36
10	Zjišťování vztahů ve školní třídě	36
10.1	Sociometrie jako metoda pro zjištění vztahů ve školní třídě.....	36
10.2	Cíle výzkumu a stanovené předpoklady.....	38
10.2.1	Řešení etických otázek.....	39
10.2.2	Výzkumný vzorek.....	40
10.3	Použitá výzkumná metoda.....	40
10.4	Realizace výzkumného šetření	41

11	Analýza získaných dat	42
11.1	Vyhodnocení dat dotazníků 3. třídy	42
11.2	Vyhodnocení dat dotazníků 4. třídy	48
11.3	Vyhodnocení dat dotazníků 5. třídy	54
11.4	Diskuze	59
12	Cíle bakalářské práce	60
12.1	Předpoklady výzkumného šetření.....	60
	ZÁVĚR	63
	Použité zdroje	65
	Seznam obrázků.....	70
	Seznam tabulek.....	70
	PŘÍLOHY	71

ÚVOD

Povinná školní docházka je obdobím velkých změn u dětí. Je náročným obdobím pro získávání sociálních dovedností a poznávání sama sebe. Vztahy, které se vytvářejí v tomto období, mají zásadní vliv na utváření osobnosti dítěte. Proto je velice důležité dohlížet na to, jak se vztahy vyvíjejí a regulovat je žádoucím směrem.

Oblastí zkoumání práce jsou sociální vztahy ve třídách inkluzivního vzdělávání. Dále nastavení podmínek tohoto principu vzdělávání v sociálních vztazích mezi žáky. Kde se pohybuje v síti vztahů žák se znevýhodněním.

Tématem práce je inkluzivní vzdělávání dětí mladšího školního věku a sociální vztahy ve třídě. Teoretická část je věnována sociálním vztahům a tomu, jak vznikají sociální skupiny. Především je popsán dětský kolektiv, jaká pravidla zde vládou a jací činitelé se na něm podílejí.

Praktická část se zaměřuje a popisuje metodu, která byla uplatněna při výzkumu. Stanovené cíle a jejich předpoklady jsou rozebrány v diskuzi, které jsou porovnávány s výsledky výzkumného šetření.

Ke zjišťování vztahů lze přistupovat různými způsoby. Každý měřicí nástroj přináší jiné důležité informace. Bohužel dodnes není znám nástroj, který by komplexně mapoval danou oblast. Pro bakalářskou práci byl sestaven vlastní dotazník a vlastní zaznamenání výsledků pro zkoumané oblasti, které jsou předpokladem pro vznik sociálních vztahů.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části bakalářské práce se zaměříme na vymezení pojmu mladšího školního věku, jeho definici a změny, které v tomto vývojovém období nastávají. Dále se práce věnuje oblasti socializace, dětskému kolektivu a rolím, které žáci v průběhu získávají. Vysvětleny jsou sociální vztahy, jak vznikají, jací činitelé se na nich podílejí. Důležitou stránkou teoretické části je inkluzivní vzdělávání a jeho dva pohledy na něj.

1 Charakteristika pojmu mladšího školního věku

Mladší školní věk je jedním z období, které s sebou nese velké množství změn v životě dítěte. Přichází z mateřské školy do školy základní, do systému povinné školní docházky s pevným režimem, vysokými nároky a povinnostmi. Je nezbytné připomenout toto období z hlediska odborného pohledu a vymezit jej časově a zmínit změny ve vývoji tohoto období.

1.1 Vymezení pojmu

Cílovou skupinou pro tuto práci byli vybráni žáci prvního stupně základních škol. Pro vyplnění dotazníku byl však výběr zúžen na třetí až pátý ročník z důvodů toho, že se spolužáci více znají a pro lepší čtivost otázek. Ve vymezení odborné definice se odborníci ve velké míře shodují, zde je uvedeno několik teorií:

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Mladší školní věk zahrnuje období nástupu do školy a pokračuje přibližně do 8 až 9 let. Je charakteristický adaptací na novou životní situaci, která souvisí se zahájením povinné školní docházky.“ (Skorunková, 2011, str. 44)

Jiný pohled na toto období má Marie Vágnerová (2000), která období školního věku rozděluje na 3 části. **Raný školní věk**, který trvá od 6–9 let a je charakteristický vývojovými změnami a změnou životní situace ve vztahu ke škole. **Střední školní věk** od 8–12 let, **starší školní věk**, který trvá do ukončení základní školy.

Toto stádium bychom mohli shrnout do období střízlivého realizmu, kdy se žák zaměřuje na to, co je a jak to je. Snaží se pochopit svět kolem sebe. Ze začátku je

realismus závislý na autoritách, jejich názorech, později se tento naivní přístup stává kritickým a to je známka začínajícího dospívání (Langmeier, Krejčíková, 2006).

2 Socializace

Tou nejpoužívanější definicí pro vystižení obsahu socializace je: „*Socializace je komplexním celoživotním procesem, kterým si člověk osvojuje kulturu a formuje se jako sociální a individuální bytost. Jedná se o začleňování jedince do systému společenských vztahů postupné vytváření vazeb s jinými lidmi.*“ (Knotová, 2014).

Socializací se rozumí proces postupné přeměny člověka z biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování člověka do společnosti, je to proces, kde se člověk učí v dané společnosti žít, přijímat její normy a pravidla. Postupně je člověk včleňován do společnosti a jeho utváření osobnosti probíhá v kontaktu s přírodním a sociálním prostředím. Utváření se děje prostřednictvím hry a práce. Rozdíl mezi prací a hrou je ten, kdy při hře člověk netvoří žádné hodnoty. Cílem je průběh hry, sebevyjádření. Je typická pro dětský věk, děti zde získávají zkušenosti, které by jinak musely čerpat z bibliografických pramenů. Na rozdíl od práce, která je charakteristická pro dospělého člověka, se zde klade důraz na samotný výtvar, který je pak určen pro ekonomický trh (Knotová, 2014).

Cílem socializace je vybavit člověka tak, aby byl schopný fungovat ve společnosti, kde musí komunikovat a kooperovat s ostatními lidmi pod záštitou společenských norem (Knotková, 2014).

Socializace osobnosti jedince funguje skrze pasivní a aktivní sociální učení, v něm si člověk osvojuje systém kulturních poznatků, hodnot, norem, rolí a způsoby chování. Umožňuje mu začlenit se do společnosti a aktivně se účastnit tohoto společenského života. V procesu učení se učí chovat tak, jak je to výhodné pro jeho potřeby (Knotová, 2014).

2.1 Výchova jako součást socializace

Výchova umožňuje socializaci. Je prostředkem socializace samotné, která umožňuje utvářet společenskou bytost. Probíhá po celý život nahodile. V průběhu života si člověk osvojuje jazyk, poznatky a kulturu společnosti.

Člověk je na takový proces geneticky vybaven, nazýváme to jako sociabilitu, tedy schopnost navazovat kontakty a vtaHy s jinými lidmi, přebírat role, osvojovat poznatky, tedy schopnost sociálně žít (Kraus, 2008).

V primární fázi socializace je hlavním činitelem rodina. Uvádí dítě do kulturního prostředí, učí ho orientaci a společenským standardům. Škola navazuje jako další činitel socializace ještě v primární fázi (Kraus, 2008).

Další fáze socializace podle Krause dělíme:

- Fáze sociability
- Personalizace
- Profesionalizace
- Společenské angažovanosti

V dětství se rozhoduje o celé osobnosti jedince, v tomto období se budují základy jedince. Dětství každého z nás se odvíjí podle toho, v jakém prostředí a společnosti vyrůstáme. Velkým milníkem ve školním věku je to, že si dítě v tomto období začíná osvojovat role a z nich plynoucí povinnosti, formuluje se u něho také zodpovědnost. Vytváří si zájmy a postoje, to doposud nemusel, protože předškolní věk je o uvědomování si sebe sama a kontaktu s vrstevníky (Kraus, 2008).

Výstižně se vyjádřil sociolog Jandourek (2009, s. 58) v kapitole Divadlo života a jeho role, když napsal: „*Proč se lidé chovají právě tak, jak to kolem sebe vidí? Jaké lidské chování je normální? Lidé se také ptají, jaké chování je správné. Co jim na to odpovědět? Někdy se touha vlastnit jeví jako krádež, jindy jako podnikání. Co se změnilo? Proč někteří lidé investují velké sumy do dobročinnosti, ačkoliv je k tomu zjevně nikdo nenutí? Všechno v lidském chování nemůžeme vysvětlit pouze přirozenými instinkty a touhami. Fyzické potřeby jsou totiž po celém světě a v lidských dějinách stejné, ale lidské postoje a vzorce chování se velmi liší.*“

3 Dětský kolektiv jako sociální skupina

Všichni už od dětství jsme členy nějaké sociální skupiny. Skupinou se rozumí dva a více lidí. V mladším školním věku nastává přelom, kdy nastupují děti poprvé do školy a stávají se tak součástí školního kolektivu třídy, tedy další role v jejich životě a další okruh sociální skupiny. Školní třída je sociální skupina, která je vytvořená samy dětmi,

samy si vybírají, s kým se chtějí kamarádit. Třídní skupina je naopak vytvořená institucí na základě rysu věku za účelem výchovy, vzdělání, socializace, aby děti mohly být součástí společenského života. K dalším skupinovým znakům řadíme společný cíl, skupinové normy, vytváření rolí ve skupině a struktur (Mareš, Ježek, 2012).

Proces začleňování dítěte probíhá postupně. Už od dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, se kterými přijde do styku. Vliv každé této skupiny je jedinečný, právě zde získává dítě zkušenosti, které přispívají k jeho rozvoji odlišných kompetencí. V období nástupu do školy mají význam socializační požadavky školy a rozvíjejí se vlastnosti a dovednosti dítěte, které mu v tomto ohledu prospívají. Na jedné straně jde o uspokojivou orientaci v prostředí školy, tj. aby pochopil, co se od něj požaduje. Na straně druhé jde o osvojení způsobů chování. Význam má i vrstevnická skupina, i když větší vliv mají ještě dospělí (Vágnerová, 2000).

Míra intenzity vztahů ve skupině je různá. Intenzivnější vztahy jsou však v malých skupinách, jako je, pro naši práci záměrně vybraná, školní třída, zde mají členové bezprostřední kontakt s druhými lidmi a znají se osobně (Jandourek, 2009).

3.1 Znaky sociální skupiny

R. Braun (2005) zkoumal sociální skupiny a jejich obecné znaky vymezil následovně:

- vzájemné vztahy
- postavení a status členů
- dynamika dění
- hierarchie
- způsoby řešení konfliktů
- způsoby řešení vnějšího zatížení (NUPV)

3.2 Rozdělení sociální skupiny

Pro bakalářskou práci bylo vybráno přehledné zpracování podle Čížkové:

- velikost skupiny
- malá (školní třída)
- střední (studenti školy)
- velká (národ)

- intimita vztahu
- primární – mimořádný význam při uspokojování citových vazeb člověka (rodina)
- sekundární – vznikají výsledkem úkonu, zájmu (školní třída)
- princip vzniku
- formální (školní třída)
- neformální – představují síť sociálních vztahů
- identifikace se skupinou
- členská – jedinec je skutečným členem
- referenční – jedinec není členem skupiny, ale chce se jím stát
- členství ve skupině
- vlastní
- cizí

Ze schématu vyplývá, že školní třída, která je pro náš zájem klíčová, je malá skupina se sekundární intimitou vztahů, formálním vznikem a její členové, tedy děti, jsou skuteční vlastní jedinci.

3.3 Skupinové hodnoty

Nejpřehledněji vysvětluje Hrabal (2002, str. 12): „*Skupinové hodnoty je možné chápat jako zvnitřnělé cíle skupiny přijaté jejími členy.*“ Vznikají pak různé rozepře o přednější cíle, každý člověk je samotné individuum, které má jinak nastavený žebříček hodnot. Nakonec si jedinci ve skupině musí stanovit žebříček hierarchie hodnot. Ten pak ovlivňuje působení na jedince při jeho uskutečňování. Každý má jiné priority, které se rýsují už v rodině, která školu řadí na určité místo pomyslného žebříčku hodnot. Důležité je podotknout, že v každé rodině je žebříček sestaven jinak. Podle toho, kde se nachází dítě, dává důraz na školu, motivaci v učení atd.

Často se můžeme setkat v praxi se situací, kdy učitelé prvního i druhého stupně projevují obtíže v komunikaci s rodiči. Na straně rodičů zaznamenáváme pokles prestiže učitelského povolání. Rodiče často přenechávají veškerou odpovědnost za vzdělávání jen na školní instituci (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

3.4 Vznik třídy jako skupiny

Děti v předškolním věku a na začátku mladšího školního věku netvoří kolektiv, společná práce ještě neudělá skupinu dětí kolektivem. Postoj žáka se ke spolužákům i k učiteli v průběhu školní docházky mění (Kruček, 1975).

Období mladšího školního věku, který Říčan (2014, str. 145) nazývá „*období střídavého realizmu*“ se ve skupině sice upevňují sociální emoce, roste schopnost autoregulace, empatie a sociálních dovedností, ale vrstevnické vztahy zatím nejsou pevné. Velký rozdíl v myšlení dítěte po nástupu do školy je v tom, že opouští egocentrický pohled na svět a zaujímá decentrovaný postoj. Decentrace se projevuje i v úvahách o odlišnosti potřeb jiných lidí. Dítě přestává vnucovat ostatním věci, které samo považuje za důležité. V mladším školním věku ještě přetrvává závislost na matce nebo blízké osobě, v průběhu docházky ale ochabuje (Vágnerová, 2000).

Žáci prvního ročníku se necítí být součástí kolektivu, jsou v jistém smyslu izolováni a jsou vzájemně nezávislí. Struktura a vztahy třídy tedy závisí na učiteli. Děti v tomto věku spontánně přijímají autoritu, často se stává, že autorita učitelů přeroste autoritu rodičů, protože rozhodnutí učitele musí rodič respektovat. Žáci prvních ročníků se snaží plnit své školní povinnosti a nemyslí na to, jak by si vzájemně pomáhali, ale spíše na to, aby je spolužáci sedící vedle nerušili. Pokud si žáci pomáhají, není to jejich vlastní pud ale příkaz učitele (Vágnerová, 2000).

Škola je dalším místem socializace, které ovlivňuje další rozvoj osobnosti a je to právě učitel, který ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřazenosti. Děti se učí přijímat nové normy a pravidla, osvojují si tak základní prvky skupinové struktury. Žáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a podle hodnocení učitele (Čapek, 2010).

Nejdůležitější pro žáky na začátku školní docházky je osobnost učitele, protože kolektiv se začíná tvořit tehdy, když děti, pod vlivem učitelovy práce, poprvé začnou projevovat upřímný zájem o úspěch i nezdary, dobré výsledky i chyby spolužáků, když se na učení začínají dívat jako na záležitost celé třídy, když jim poprvé začne záležet na mínění o třídě jako celku a když začnou považovat své osobní úspěchy za součást společných úspěchů. Vrstevnické vztahy jsou lepší, když učitel zaujímá ke všem žákům chápavý postoj a dokáže rozvíjet příznivé klima ve třídě (Vágnerová, 2000).

Mezi osmým až desátým věkem žáka je typické, že spolu utvářejí útvary nazývané „party“. Členství je v této skupině dočasné podle toho, jestli je výhodné pro účastníky či nikoliv a pocit sounáležitosti je krátkodobý (Čapek, 2010).

3.5 Vztahy ve skupině

Ve vztahu k vrstevníkům získává dítě souřadnou roli spolužáka. Z počátku tohoto období je třída zatím vnitřně nediferencovanou skupinou a pro žáka mají větší význam normy předkládané dospělými než názory vrstevníků. Citové procesy jsou stále labilní a málo ovladatelné. Ke konci tohoto období hodnotící a prožitkové složky duševního dění nabývají na stabilitě. Společně s citovou labilitou se projevuje emoční expresivita a spontánnost, které se se stoupajícím sebeuvědomováním utlumují (Skorunková, 2011).

Vztahy ke spolužákům jsou z počátku spíše nahodilé, podle toho, s kým sedí, s kým jezdí autobusem, kdo bydlí ve stejné ulici. Sdružují se jen za účelem hry a jiných aktivit, není zde žádná hierarchie ani skupinové dělení třídy. Se zráním dětí se vytvářejí trvalejší vztahy a přátelství a objevují se první tříčlenné až čtyřčlenné skupiny se známky vnitřní struktury (Skorunková 2001).

Průběh onoho rozčleňování funguje na základě srovnávání schopností žáků mezi sebou. Míra poznávání se reflektuje do vztahů, které se časem upevňují. Vztahy pak vytvářejí strukturovaný systém. Diferencování má podobu různých hodnot, podle Šimíčkové „... jsou to hlavně děti uznávané, které mají vliv, další skupinkou je, jak je kdo oblíbený, jak rádi jej druzí vyhledávají, ale také podle vnějších znaků, jakými jsou váha, výška, míra postižení v handicapovaných skupinách...“ (Šimíčková-Čížková, 2004, str. 134). Na rozdělování působí množství sfér, a to tolik, kolik nás napadne rozdílností mezi žáky. Ovšem všechny tvoří jeden celek.

Jak již bylo zmíněno, každé dítě zastává roli v kolektivu, ze které plyne jeho postavení. To je dané mírou jeho popularity či oblíbenosti ostatními z kolektivu. Popularita je závislá na množství kontaktů dítěte v kolektivu. Více na tuto situaci reaguje kapitola „Fenomén dětského kolektivu“.

3.6 Fenomén dětského kolektivu

Dítě je členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi, jako mají ostatní. Musí své potřeby podřídít zde platným normám a potlačit egocentrické tendence. Třída je referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonů i ostatních dětských projevů a

vytváří zdánlivou normu. Žák ve vztahu k této skupině může uspokojovat své potřeby, úspěchu a sebepoznání. Představa dětí v tomto věku bývá ještě nepřesná, nedovedou se přiměřeně ohodnotit, rozdělují pouze na špatný – dobrý (Vágnerová, 2000).

Třída je ze subjektivního pohledu školáka velkou skupinou dětí, kam patří obě pohlaví, mezi nimiž zpočátku nediferencuje. Dítě posuzuje spolužáky hlavně podle toho, jak se mu aktuálně jeví. Významnou roli zde hrají nápadné znaky, které upoutají pozornost (špinavost, staré oblečení, mobilní telefon...) (Vágnerová, 2000).

Školák se nejprve prezentuje svým spolužákům zevnějškem, ten je dán somatotypem dítěte a jeho úpravou, zejména oblečením, které má značný sociální význam. V tomto období se projevují tendence odmítání odlišností a preferování stereotypů. Nápadný, vyčnívající spolužák vzbuzuje u ostatních dětí nejistotu, protože neodpovídá jejich očekávání. Dětský postoj je snadno ovlivnitelný, mnoho z těchto postojů je reprodukcí názorů rodičů. Odlišné dítě vyvolává jiné reakce od spolužáků a je jen na něm, jak dokáže tyto reakce zpracovat. Vyzrálější děti dovedou neposuzovat spolužáky jen podle zevnějších výrazností a neulpívají na těch nejnápadnějších znacích. Ve vyšších třídách se mění preference dětí vlivem zkušeností a hodnotí své spolužáky na základě jejich projevů a osobních vlastností (Vágnerová, 2000).

Postižené dítě brzy zjistí, jaké postoje k němu spolužáci mají. Vnímá je mnohdy citlivěji a všímá si jich více, než si můžeme myslet. Jeho reakce jsou různé, podle rozsahu jeho postižení, zachovaných možností, vývojové úrovně a psychickém charakteru. Psychicky schopné dítě si vytváří nejrůznější způsoby obrany, umožňují mu zachovávat duševní rovnováhu a sebeúctu (Vágnerová, 2000).

Pro dětskou skupinu je důležitější chování dítěte mimo vyučování, které musí odpovídat určitému standardu. Jde o způsob komunikace, znalost jazyka a způsob jeho využívání. Důležité je rozpoznání vhodného způsobu komunikace, pochopení kontextu komunikace je výsledkem sociálního učení. Jestliže dítě toto správně nechápe, nemůže svým spolužákům rozumět a zákonitě nesprávně reaguje. Význam má i chování, které si dítě přináší z rodiny, pokud se z tohoto hlediska dítě liší od spolužáků, ztěžuje se mu uplatnění v kolektivu. Rodina tedy ovlivňuje jeho sociální úspěšnost (Vágnerová, 2000).

Pro školáka je důležitý názor učitele na jednotlivé spolužáky, protože pro něj představuje jistou moc. Vztahy k ostatním dětem ve třídě a sebehodnocení se odvíjí

v závislosti na učiteli. Se zráním se postoj stává kritičtější a školák začne uvažovat samostatněji o svých spolužácích (Vágnerová, 2000).

Kolektiv ovlivňuje žáky, kteří ho vytváří, a přispívá k rozvoji kompetencí. Dítě se naučí navazovat kontakty a komunikovat, procvičuje si formy soupeření, ale i způsoby spolupráce. Vytvářejí se zde kamarádské vztahy a postupné diferenciaci a hierarchizaci rolí. Dosažení výhodné pozice a sympatie spolužáků má v dětském věku velký význam. Dítě si tímto způsobem potvrzuje pozitivní hodnotu svojí osoby, získává sebejistotu a sebeúctu, která se projeví v jeho sebepojetí (Vágnerová, 2000).

3.7 Konflikty v kolektivu

V mladším školním věku se děti potýkají s neshodami hlavně ve školním prostředí. Konflikty mezi spolužáky patří k nejčastějším a mají velké množství důvodů. Nejčastěji to jsou odlišnosti jednotlivých žáků, ať už z pohledu pohlaví, kdy chlapci pošťuchují děvčata nebo naopak, či z pohledu vzhledu, sociální situace nebo studijních výsledků žáka. Některé konflikty mohou vyústit až v šikanu (Holá, 2013).

3.8 Soutěživost v kolektivu

Soutěživost v kolektivu zahrnuje konkurenční vztahy mezi jeho členy a to, jak se jedinci snaží překonat ostatní členy a být lepší. V případě mladších školních žáků jde o předstihnutí ostatních spolužáků ve sportovních disciplínách v hodinách tělesné výchovy či vynikání ve vědomostních hodinách např. v prvouce nebo českém jazyce. V rámci soutěživosti se nevědomě naučí vyrovnávat se s případným selháním. Soutěživost je důležitým hlediskem pro motivaci, zlepšování, vývoj a zdokonalování vědomostí a dovedností, zároveň ale může být příčinou konfliktů mezi spolužáky nebo přinést nekázeň, které se věnují v pozdější kapitole „nekázeň“ (Kelnarová, Matějáková, 2010).

3.9 Role žáka

„Vzorec chování, který je vlastní určitému postavení ve společnosti, nazýváme roli.“
(Jandourek, 2009, s. 62).

Společnost očekává určité chování jedince, který zastává danou roli. Chování v roli by mělo být vždy stejné, ať už zastává roli kdokoliv. Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky nástupem do školy. Má přesná pravidla, každé dítě se s ní vypořádává individuálně, svým specifickým způsobem. Zaujímá k ní určitý postoj,

který je dán buď mírou identifikace s touto rolí či mírou prestiže, kterou mu tato role přináší (Jandourek, 2009).

Dítě po nástupu do školy nezíská jen roli školáka, ale zároveň další dvě, roli žáka a spolužáka. Role žáka je jednoznačně předepsaná školním řádem a je vždy podřízenou rolí vůči vedení školy. Tato role dává jedinci významnou zkušenost, která ovlivňuje jeho sebehodnocení a volbu dalších cílů. Společnost vytváří určitý obraz normy žáka a vyžaduje, aby se jí žák co nejvíce přiblížil. Podle toho, jak se žák chová, je následně odměněn nebo negativně hodnocen. Děti, které nemají dostatečné kompetence, jsou znevýhodněné (Vágnerová, 2000).

Role spolužáka znamená být kamarádem, vrstevníkem. V této roli jde především o získání určité pozice a být přijímán dětmi na stejné úrovni. Učí se zde dovednosti interakce, spolupráce, sebeovládání a zvládnutí rolí, které určují budoucí úspěšnost (Vágnerová, 2000).

Dítě přijímá roli tak, jak mu jí dospělý prezentuje. Stejně tak akceptuje názory na svojí práci, chování a na sebe sama. Nezpochybňuje autoritu, protože má pro něj emocionální význam a také proto, že je autorita vázána na skutečnost. Školák bere skutečnost takovou, jaká je. Sdělení názoru dospělého je pro dítě realita, skutečnost, kterou považuje za jistotu (Vágnerová, 2000).

„Vzorem pro roli je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici.“ (Fontana, 2003, s. 294). Vzorem, idolem se může stát osoba s dobrým nebo naopak se špatným zvládnutím role. Děti si často vybírají za idoly lidi z jejich blízkosti, touží být stejní. Učitelé jako jedni z prvních apelujících osob, mimo rodinu, musí jít dětem příkladem. Děti dobře vnímají, jak se učitelé chovají k nim samotným, rodičům nebo k ostatním kolegům. Proto musí dbát na správnost výchovy pro žáky a být jim dobrým vzorem, kterým pro ně jsou. Často si neuvědomují, jak velký vliv na ně mají. Čím lepší učitelé jsou, tím kladnější je postoj žáka k učení (Fontana, 2003).

Celý život se učíme zvládat role. Jak by měla být role zvládána, do jisté míry ovlivňuje společnost, zadává požadavky na roli a jedinec je zpracovává a reflektuje zpět, jak se od něj očekává. Pro správné zvládnutí role je jedinec vybaven předpoklady, které se nazývají jako rolové dispozice (Urban, 2011).

3.10 Pozice žáka

Pozice žáka je označení pro rozdílnost mezi jednotlivými spolužáky podle toho, jak významnou váhu má jeho postavení. Každý žák chce někam patřit. Jedinec zastává určitou pozici, funkci v kolektivu a podle toho jsou na něj také kladeny nároky, které se od něj očekávají. Podle toho, jak dobře zvládá svou roli, je kolektivem odměněn a získává si svou pozici v pomyslném žebříčku hierarchie a může se po něm pohybovat. Buď stoupat, jestli si vede dobře, nebo naopak, při nezvládnutí, klesat (Šimíčková-Čížková, 2004).

Konkrétní role žáka určuje jeho pozici v třídním kolektivu, jeho identitu. Zvládnutí role vyžaduje osamostatnění, přijetí odpovědnosti a odpoutání se od svého egocentrismu, vystoupení ze své dětské bubliny. To, jakou roli bude žák zastávat, předem ovlivňuje výběr třídy a vztah k učiteli. V mladším školním věku je důležitý pro žáka učitel, tento vztah se v průběhu studia mění a důležitější se stává vztah ke třídě (Vágnerová, 2000).

Hrabal (str. 56 – 63, 2002) vymezuje 3 kategorie pozic:

- **Pozice podle kompetence** – pozice žáka úzce souvisí s jeho kompetencí, výkonností – zvláště školní. Nejpraktičtější ukazatelem školní kompetence jsou studentovy známky, ve většině škol je to totiž základní ukazatel jeho pozice ve struktuře třídy. Neformální pozice žáka, jeho vliv a obliba, souvisí s věkem a je závislá na reálných výkonech a na dispozicích, které mají širší význam než školský. Nežádoucí jednostrannost kompetence hrozí zvláště ve školách a třídách, kde se scházejí ve vyšším počtu žáci, kteří jsou málo úspěšní a zainteresovaní.
- **Pozice podle vlivu** – tato pozice vyjadřuje, v jaké míře žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i celku třídy. Pozici školáka v neformální struktuře není obtížné vypátrat pozorováním, zvláště když má učitel možnost trávit čas s dětmi mimo výuku. Avšak pouhé zkušenosti a výsledky pozorování ve vyučování nestačí a mohou vést k pedagogickým omylům. Je tedy na místě zjišťovat ve třídě vliv sociometrickým nebo ratingovým dotazníkem a ověřit tak subjektivní pozorování učitele. Sociometricky získané údaje o vlivu jsou dostatečně spolehlivé a stabilní.

- **Pozice podle oblíbenosti** – tato pozice bývá často označována také jako pozice podle akceptace neboli přijetí jedince skupinou či popularita, sympatičnost nebo přitažlivost. Ve všech těchto variantách má společné jádro – emocionální přijetí či odmítnutí jedince spolužáky a zároveň emocionální hodnocení člena skupiny ostatními. Školáci tak zauímají rozdílné pozice podle oblíbenosti, jeden pól hierarchie tvoří oblíbení, přijatí, druhý pól odmítání a izolování. V chování se vztah projevuje v tendenci „být blízko“ oblíbeného, navazovat s ním kontakt nebo naopak vyhýbat se neoblíbenému, chování pak může vyústit až v opakované konflikty s neoblíbenými spolužáky. Zjišťování oblíbenosti se provádí podobně jako u pozice vlivu, pozorováním učitele, kdo se s kým stýká, kdo vedle koho sedí, s kým se snaží pracovat ve vyučování, s kým vytváří přátelskou dvojici nebo skupinku. Pozorování má svá omezení, potřeba kontaktu se nemusí projevit např. u introvertů. Proto je na místě účelně použít sociometrických a jim blízkých technik.

Když se školákovi nedaří získat přijatelnou pozici standardním způsobem, snaží se prosadit jinak. Třeba uplácením, šaškováním, vnučováním se apod. Tím si avšak jen upevňuje svoji podřadnou pozici, spolužáci se totiž nedají k sympatii donutit. Tento zážitek z neúspěchu může vyústit do agresivity, zlomyslnosti nebo se může mstít ostatním žákům. Tento školák pak zůstává osamělý, protože nezvládá účinnější strategie (Čačka, 2000).

3.11 Děti bez přátel

Děti bez kamarádů, tedy i vyloučené z jakékoliv skupiny ve třídě, si získají přátele tehdy, když jim mají co nabídnout. Ty ovšem neví, jaký potenciál se v nich skrývá, tudíž nenabídnou nic, čím by byly pro ostatní zajímavé. Nemohou za to, že jejich např. zájmy, osobnost či domácí prostředí jsou pro děti v kolektivu neatraktivní. Ostatní spolužáci se jim vyhýbají, aby nebyli sami vyloučeni ze skupiny, neohrozilo to jejich postavení, kdyby je spolu viděli. Učitel má být obezřetný a všimnout si žáka, který nezapadl do kolektivu a snažit se mu pomoci navázat vztahy. Najít jeho hodnoty. Prostřednictvím aktivit ukazovat jeho přednosti, které budou pro skupinu užitečné. Učitel by si měl izolovaného žáka všimnout co nejdříve, protože se u něj mohou rozvinout pocity osamělosti, deprese, sebeodmítání a následky si může nést s sebou po celý zbytek života (Fontana, 2003).

4 Pravidla chování, školní kázeň

Pod termínem pravidla chování si každý představí jasně daný postup, předpis chování. Když řekneme „jasně daný“, tak jde o zvnitřnělou věc, o kterou se snaží učitelé od předškolního věku, je to doba, kdy se děti poprvé setkávají s dodržováním pravidel, doba, kdy mají dané „mantinely“, aby věděly, co si mohou a nesmí dovolit, mají nastaven režim. S věkem se tato pravidla mění a člověk se jim přizpůsobuje, protože na něj působí okolní jevy (Bendl, 2011).

Okolními jevy je myšleno, že společenské normy udává sama společnost, lidé zadávají poptávku a společnost ji reflektuje různým způsobem. Doba se mění, co bylo dříve nepřijatelné, je dnes naprosto normální. Ono normální se tak stává normou neboli pravidlem (Bendl, 2011).

Pro někoho pravidla evokují drezuru a dril, toto jsou doby minulé. Časem se ukázalo, že projev svobody neznamená ignorovat pravidla. Styl volné výchovy dokazuje, že je nemožné vychovat nadané žáky bez spolupráce, vyrušování a hluku. Učitelé větší část výuky místo naučení a předání zkušeností ztrácí nad napomínáním jedinců. Ovšem vydobytí si autority pomocí trestu je nežádoucí pro vztah učitel–žák a třídní atmosféru (Bendl, 2011).

4.1 Kázeň

Dříve než začneme mluvit o pravidlech chování, normách atd., je třeba vysvětlit, co je kázeň. Definice kázně se liší podle autora. Pro bakalářskou práci byla vybrána následující definice od Bendla (2011, s. 35), který uvádí: „*Kázeň je vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ naznačuje, že si je jedinec vědom norem.*“

Školní kázeň vymezuje jako „*...vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli...*“ (Bendl, 2011, s. 35).

S tímto tvrzením souhlasí i O. Obst (2006, s. 157), který uvádí: „*žáci dobrovolně a samostatně dodržují stanovená pravidla z uvědomění si nutnosti určitého způsobu jednání, chování, jehož normy přijali za své, jsou o jejich správnosti přesvědčeni.*“ Oba titi autoři se shodují v tom, že je to vědomé dodržování norem na základě zvnitřnění pravidel od útlého věku, nejedná se tedy o podvolení autoritě na základě trestu.

Společnost se vyvíjí a s ní se proměnilo i školství. Změnil se pohled pedagogiky na výchovu a vzdělání jako takové. Vznikl nový rámec výchovy, kázeň má nový úhel pohledu, a stal se pilířem školy (Bendl, 2011).

Školní kázeň je vymezena legislativně ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Specifikuje kázeňské přestupky a opatření. Na něj pak navazují školy a upravují si, podle potřeb zařízení, školní řád, který má za povinnost dodržovat každý student (Bendl, 2011).

4.1.1 Cíl kázně

Cílem kázně je, oproti dřívějšímu, důraz na sebekázeň, sebeovládání, sebevýchovu, a aby děti přejímaly za své chování odpovědnost. Důvodem této změny bylo uvědomění si myšlenky, že není možné přenášet své činy a selhání na třetí osobu, ale že je třeba nést odpovědnost sám za sebe. Důsledkem je nový pohled na pedagogickou teorii i praxi. „*Na rozdíl od dřívějšího pojetí kázně jako prostředku k omezování svobody dítěte se dnes kázeň chápe jako prostředek k ovládnutí sama sebe.*“ (Bendl, 2011, s. 37) Sebekázeň se tak stala novým cílem výchovy.

Trendem dnešní doby je individualismus, touha člověka být samostatný a nezávislý, ale také být sám za sebe a své činy zodpovědný. To se však nestane hned, pro tento předpoklad je nutné začínat od těch nejmenších, u dětí v mateřské škole. Pro splnění tohoto požadavku na výchovu je kladena důslednost na pedagogické pracovníky, aby rozvíjeli schopnosti studentů, aby zvnitřnili jejich ukázněnost. Respektive to, že se musí stále vzdělávat, pracovat na sobě, aby se mohli stát „lepšími“ člověkem“. Cílem individualistů je být vlastním pánem (Bendl, 2011).

4.1.2 Funkce kázně

Jak je již výše zmíněno, nejde vyučovat ve třídě, kde panuje hluk, nepořádek a nespolečenská práce. Od tohoto nám plní kázeň funkce, které zajišťují efektivní učení a lepší školní výkon, a navíc plní funkci bezpečnosti, jak pro učitele tak žáka (Bendl, 2011).

4.1.3 Obsah kázně

Kázeň dle Bendla můžeme rozdělit do čtyř kritérií:

- vnitřní x vnější
- aktivní x pasivní

Např. o žákovi, který je ukázněný, vzorný v hodině, je pilný, splňuje školní docházku, spolupracuje v hodině, ale nezastane se spolužáka, když vidí, že mu někdo tělesně ubližuje, můžeme říct, že je „pasivně ukázněný“. Jakási ideální, optimální kázeň nespočívá v tom, že žák nedělá nic proti řádu, ale i ve schopnosti zareagovat a pomoci v budování slušnosti na celé škole.

4.1.4 Konstituování norem

Dnes je školství na takové úrovni, že se sami žáci podílejí na sestavování školního řádu. Děje se tak prostřednictvím institutu žakovské samosprávy. Účinek je pak takový, že děti mají pocit důležitosti a lépe dodržují pravidla, na kterých se dohodly, než ty, které jsou jim autoritami vnucovány. Pravidla si pak mohou vytvářet i sami s učitelem ve třídě, posouvá je to tak k cílené soběstačnosti (Bendl, 2011).

4.1.5 Kdo má ukázněvat?

Při této otázce se dostáváme do patové situace. Ještě donedávna platilo, že škola má učit a rodina vychovávat. Dnes by tato myšlenka měla být považována za historickou. Platí to ale i v praxi? Stále se najdou jedinci, kteří si myslí, že provedením studenta základním učivem, práce učitele končí. Tak by to být nemělo. Odpovědni za správné vedení ke kázni jsou škola i rodiče zároveň. V ideálním případě by měli spolu spolupracovat, protože výchova ke kázni není rychlý proces. Učíme se celý život (Bendl, 2005).

4.2 Nekázeň

V předchozích kapitolách je vymezeno, co je kázeň. Nekázeň je pak jejím antonymem. Hranice pro vymezení kázně, kdy přechází v nežádoucí jev, se s vývojem společnosti mění. S. Bendl (2005, s. 108), který se věnuje nekázni, ji charakterizuje: „*Nekázeň žáků ve školní třídě není monokauzálním jevem, není záležitostí jedné jediné příčiny, ale řady faktorů, ať už vnitřních (biologických), vnějších (výchova, prostředí) či situačních, které se navíc vzájemně kombinují.*“

V odborné literatuře se neobjevuje pouze pojem nekázeň, ale také další různé termíny, záleží na použití autora. Může se jednat o nevhodné chování, nespolupracující chování nebo rušivé chování. Vyjádření mají společné, a tím je porušení nebo nedodržení pravidel.

Bendl (2005) ve své knize popisuje souběžný vývoj nekázně s dobou a společností, úrovní poznání, technikou či kulturou. Zmiňuje se o různých formách nekázně, přičemž některé dnes už neexistují (rouhání, bezbožnost), jiné zasahují do současnosti (šikana, vulgárnost, drzost). Dalšími formami jsou například opisování testu z mobilního telefonu, nošení zbraní do školy nebo výhrůžné telefonáty o uložení bomby do školních prostor.

5 Sociální vztahy ve třídě

Bakalářská práce se zabývá vztahy ve třídě, je proto nezbytnou povinností rozebrat třídní klima. Protože třídní klima výrazně ovlivňuje vztahy ve třídě, a nejen ty, ale i další aspekty podílející se na tvorbě třídního kolektivu (žák, učitel, někteří autoři se zmiňují i o rodičích) (Čapek, 2010).

Každý si vybaví pod pojmem třídní atmosféra své dětství na základní škole. Víme, co tento pojem znamená, každý si ho umí představit, ale je těžké ho verbálně uchopit (Čapek, 2010).

5.1 Termíny prostředí, klima, atmosféra

V tomto pojetí je **prostředí** nejrozsáhlejším pojmem. Obsahuje prostředí školy (jak je architektonicky navržena, prostorově disponovaná, osvětlení, technické vybavení, vhodný nábytek...)

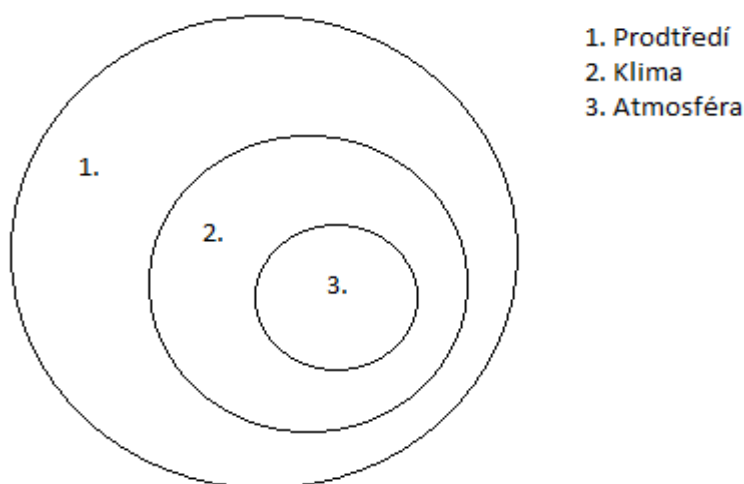
Autoři, kteří píšou o klimatu třídy, často spojují slova klimatu s atmosférou a prostředím. Tyto aspekty spolu tvoří vztah a podle toho, z jaké strany jej uchopíme, se teorie od sebe liší, což nám znázorňuje Obrázek 1: Schéma souvislosti pojmů podle Laška. Pro tuto práci byli vybráni autoři, kteří popisují **klima** takto:

Robert Čapek (2010, s. 13), který staví svou definici na základě výzkumu jiných autorů, definoval třídní klima jako: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Jan Lašek (2012, s. 40) vysvětluje klima třídy takto: „*trvalejší sociální a emoční naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“

Vykopalová (1992, s. 5) tvrdí, že: „je to soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“

Poslední, nejužší pojem atmosféra souvisí s krátkodobou emoční situací ve třídě. Pro bližší upřesnění uvedu příklad: V hodině při výkladu látky panuje dobrá nálada a v okamžiku zkoušení, kdy učitel direktivě zasáhne, nastane napětí, když žák musí odpovědět na otázku. V tento okamžik jeho oblíbenost může klesnout, právě teď hovoříme o atmosféře, která má na rozdíl od klimatu krátkou dobu působení a zase vymizí. Klima zůstává nezměněno.



Obrázek 1: Schéma souvislosti pojmů podle Laška

5.1.1 Tvůrci klimatu

Odborníci se dosud neshodují v názorech, kdo je hlavním tvůrcem klimatu a vytváří tak dvě hlavní skupiny. Jedna skupina je názoru, že hlavním tvůrcem jsou žáci. Druhá skupina odborníků zastává názor, že největší podíl na vytváření klimatu má učitel. Svými vlastnostmi a rolí ve třídě, kterou zastává, má moc klima přetvářet (Klima školní třídy, 2011).

Pojďme si tedy rozdělit, kdo se na utváření třídy podílí:

- 1) Učitel – Stejná třída se chová jinak s různými učiteli. Nedovolí si nekázeň u jednoho učitele, zatímco u druhého ano.
- 2) Žáci – Zde nabízí třída cosi zvláštního, co panuje ve třídě pokaždé, ať už tu učí kdokoli. Například to můžou být nepsané normy, vztahy mezi žáky, typické chování třídy nebo samotné naladění třídy.
- 3) Učitel spolu s žáky – Na vzniku typu klimatu se podílí oba subjekty společně, odděleně nemohou dosáhnout změny, sám učitel ani samotní žáci (Klima školní třídy, 2011).

Měření klimatu školní třídy by se mělo zjišťovat od samotných žáků a učitele, jsou totiž samotným zdrojem, který tvoří klima třídy. Porovnávání výsledků dotazníků je nejasné a moc toho nevypráví o vztazích. Přikláním se k názoru Jana Průchy (2002), který ve své práci o sociálním klimatu tříd píše, že jsou dva druhy odborníků. Jedni uznávají, že zdrojem klimatu jsou žáci, kteří ho ovlivňují svým chováním, vlastnostmi i tím, jaké mají postoje k učení a samotnému učiteli. Druhý typ odborníků zastává názor, že zdrojem klimatu je učitel, ovlivňuje ho svými vlastnostmi, zkušenostmi a hlavně rolí, potažmo mocí, kterou má.

Předkládám názor Čapka (2010, s. 14), který uvádí: *„Nejlépe bude si uvědomit, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, ale role učitele je velmi významná. On může vše zlepšit anebo pokazit.“* V této větě je myšlenka, kde spolu subjekty mají spolupracovat, v následující větě však prosazuje aktéra jako učitele: *„Jsme to přece my, učitelé, kdo máme v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě, my jsme nejaktivnějšími iniciátory a nejlepšími diagnostiky.“* Dál se autor přiklání k práci učitele, který má za cíl vytvořit „supportivní klima“. Tento pojem znamená vzájemné vztahy, spolupráci, komunikaci, prostředí bez stresu, vhodné a pestré metody výuky... V takové třídě jsou žáci šťastnější a spokojenější.

Pro žáka je důležité klima, protože mu poskytuje impulzy pro rozvoj schopností, pomáhá v rozvoji emocionálním a psychickým, v neposlední řadě formuje osobnost žáka (Vykopalová, 1992).

6 Systém společného vzdělávání

Čím dál častěji je problematika integrace dětí se zdravotním postižením diskutovanějším problémem. Hledaným řešením je postupné stavění pyramidy vzdělávacích a výchovných opatření, kde se opouští od segregace, institucionalizace a přiklání se k úplné integraci (Zelinková, 2011).

Podstata spočívá ve společném životě, společném učení postižených a běžné populace. Nejedná se však o přizpůsobení postižených, takový stav, jak tvrdí Zelinková (2011, s. 16), není možný. Cílem je koexistence a vzájemné respektování.

V pedagogickém slovníku je integrace popsána jako: „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Lechta (2010, s. 27) vymezuje integraci na existenci rozdílných skupin. Děti postižené mohou navštěvovat běžné školy s oporou. V případě neúspěšné integrace se dítě může vrátit zpět do předchozího zařízení. Principiálně jde o systém, ve kterém funguje integrativní i segregovaná edukace.

Cílem samotné integrace je začleňovat děti s postižením do běžného sociálního prostředí, které tvoří skupiny zdravých dětí. Poskytuje možnost postiženým stát se plnohodnotným článkem společnosti. Uvědomit si vlastní hodnoty, mít pozitivní vztah ke zdravým lidem. (Podešva, 2003, s. 38).

Aby mohl žák se specifickými potřebami studovat na běžné škole, musí mít podpůrná opatření (Podešva, 2003, s. 45). Učitel spolupracuje za podpory asistenta pedagoga se všemi žáky. Asistent pedagoga zde tvoří úlohu pomoci pro žáka/ žáky s postižením. Pokud asistent spolupracuje s celým kolektivem, boří se bariery handicapu a napomáhání se stane normálním (Anderlíková, 2014, s. 41).

Individuální integrace je stále v pohybu a narůstá zájem pedagogů a rodičů o tuto formu vzdělávání, protože všichni chtějí stejné podmínky pro vzdělávání, a tím pádem lepší připravenost do budoucího života.

7 Dva hlavní proudy inkluzivního vzdělávání

V současné době se nám nabízejí dva těžko smířitelné proudy inkluzivního vzdělávání. První směr, odporujícímu pojmu, jehož zastáncem je například doc. Titul a druhý směr podporující inkluzi, jejíž zastánkyní je např. Laurenčíková, Anderlíková či Uzlová. Jejich rozporující se názory si dále představíme.

7.1 Proud odporující inkluzi podle B. Titzla

7.1.1 Integrace

Z latinského *integratio*, což znamená v překladu obnovení či ucelení. Tento pojem vysvětluje doc. Titzl (s. 173) jako „*obnovu celistvosti společnosti začleněním marginálních skupin a jedinců do její majoritní části.*“ Dále tento proces vnímá jako manipulaci s postiženým člověkem, kterou musí přijmout, pokud chce být integrován. Jednostranný proces, v jehož výsledku jsou znevýhodněné obě strany) (Titzl, 2016).

7.1.2 Inkluze

Inkluze je řešením integrace. Je to děj, při kterém se integrace uplatňuje. Můžeme ji chápat jako vrůstání postiženého jedince, při kterém se obě strany snaží vyjít vstříc, za určitých podmínek. V systému, jak inkluze probíhá, se práce opět opírá o článek, který popisuje povahu inkluzivního řešení. Postižený žák může být součástí týmu, ale ne vždy se účastní jeho aktivit (Titzl, 2016).

Inkluze se týká lidí, kteří se z důvodů zdravotních, sociálních, kulturních či jiných obtíží nedovedou uplatnit na trhu práce a zajistit si adekvátní bydlení. V naší zemi jde především o obyvatele vyloučených lokalit, kteří spadají pod sociokulturně znevýhodněnou skupinu. Jádrem této problematiky spočívá spíše v ekonomice a sociálním resortu než ve školství. Resort by se měl soustředit na lidi se zbytkovou pracovní schopností nebo jedince bez potřebné kvalifikace a vymyslet jejich uplatnění, aby tito lidé, kteří chtějí pracovat, byli uplatnitelní na trhu práce, a nakonec prospěšní pro stát. Tento přístup přinese výchovný efekt. Když mají děti před očima pracující rodiče, snáze tak přijmou, že i ony mají školní povinnosti (Titzl, 2016).

Sociální a ekonomické problémy škola řešit nemůže. Může pomoci až na základě konkrétní společenské poptávky a v uvědomění, že vysoké pozice může zastávat málokdo a pro práci v zařízeních pomáhajících postiženým lidem může dělat jen někdo připravený. Zatím nejsou žádné známky, které by nasvědčovaly propojení

mezi pracovní činností a profesní přípravou. Navzdory tomu je u nás známá důkladná příprava na manuální činnost, učňovské školství respektuje možnosti v nadání žáků. Nabízí se možnost studovat vybraný obor tři roky nebo čtyři roky s maturitní zkouškou. Žák z praktické školy si vybere většinou možnost tříletého studia, znamená to, že po ukončení studia je v nevýhodě, protože nemá maturitní zkoušku. Pokud inkluzivní systém bude propagovat variantu s maturitním zakončením, nenastane situace, že žák z praktické školy na takové vzdělání nedosáhne a vybere si obor daleko pod úroveň jeho možností. Průnik mezi školskou a sociální problematikou je zde zřejmý, proto je důležité, aby příslušná ministerstva řešila tyto problémy (Titzl, 2016).

7.1.3 Speciální pedagogika

Speciální pedagogice, která se i přes změny režimu, držela roviny předmětu svého zkoumání, najednou nestačilo dosavadní vymezení a začala se formovat jako ucelená speciální pedagogika, dále integrativní pedagogika až do současné podoby inkluzivní pedagogiky. Ačkoli se jedná o stále stejný obor, je touto deformací ochuzován, přičemž noví akademici dokazují, že jejich výzkumná a publikační činnost je hodnocena pozitivně. Přitom se jim daří vyprázdnit obor, který je založený na speciálních metodikách a didaktikách, na jejich místo teď předkládají fráze o inkluzi (Titzl, 2016).

7.1.4 Česká inkluze

Inkluze zúžená na školské prostředí a pochopená jako přemísťování žáků do běžných škol, bez ohledu na to, jestli je to pro ně přínosné, je znevěhodnění celého inkluzivního programu. Navíc neexistuje důkaz, který by předkládal, že přeřazení žáci se v běžné škole naučí víc a učební látce porozumí lépe než ve škole speciální. Naopak je zjistitelné, že tito žáci po dokončení povinné školní docházky mají mnohem horší znalosti a dovednosti ve srovnání s vrstevníky, kteří absolvovali školu praktickou (Burešová, 2016 In Titzl, 2016).

Do prosazované podoby inkluze se nevejdou její dvě cílové skupiny, a to romští žáci a žáci lehce mentálně postižení (Titzl, 2016).

Žákům je v běžné škole navrženo podpůrné opatření, které umožňuje úpravy ve vzdělávání a školských službách, podle zdravotního stavu nebo jiných životních podmínek žáka. Opatření jsou odstupňována podle míry potřeby podpory a poskytování má být bezplatné. Podpůrné opatření upravuje §16 novely školského zákona č. 82/2015.

Jádrem podpůrných opatření by měla být podpora didaktická a metodická vycházející ze znalostí edukačních důsledků, jimiž se postižený projevuje. (Titzl, 2016)

7.2 Proud podporující inkluzi podle Laurenčíkové

Předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání Klára Laurenčíková sama nemůže říct, zda je inkluze probíhá správně či nikoliv. Tvrdí, že je to pokračující proces, který se stále vyvíjí. Vlivem zkvalitňujícího se lékařství přibývají diagnózy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a od roku 2006 mají tyto děti nárok na vzdělávání ve své spádové škole (Laurenčíková, Smetana, 2018).

Za posledních třicet let přibývají děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách na samotný popud rodičů. Učitelé pak sami přirozeně hledají prostředky, jak tyto děti vzdělávat. Děti, které jsou dnes ve školách nemůžou čekat, až učitelé získají potřebné zkušenosti a kompetence k jejich vedení (Laurenčíková, Smetana, 2018).

7.2.1 Pedagogičtí pracovníci

Laurenčíková je toho názoru, že MŠMT by mělo lépe komunikovat s pedagogickými fakultami, aby připravily pedagogy na vzdělávání dětí se znevýhodněním i bez něho. Učitelé by tak byli lépe připraveni do praxe. Kámen úrazu je zde v dějové lince, protože tyto věci nejsou záležitostí dvou let, ale dlouhodobé kooperace, která se děje mezi MŠMT a pedagogickými fakultami (Laurenčíková, Smetana, 2018).

Ideálním stavem by bylo, aby učitelé nejprve získali zkušenosti v praxi, a poté na těchto základech stavěli postoje a dovednosti potřebné pro speciální vzdělávání. Jenže děti jsou ve školách teď a nezkušení učitelé musí reagovat na potřeby dětí hned na začátku praxe.

“Děti jsou ve školách dnes a učitelé taky, nemůžeme je někde zmrazit a čekat na učitele, kteří budou všechno umět, děti jsou na školách teď.” (Laurenčíková, Smetana, 2018)

To že učitelé zatím nejsou připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), je vina MŠMT, které mělo dávno spolupracovat s rezortem školství a rezortem zdravotnictví a sociálních věcí, protože děti mají komplexní potřeby (Laurenčíková, Smetana, 2018).

7.2.2 Finanční prostředky

Laurenčíková se domnívá, že všechny děti, bez rozdílu, patří do běžné školy. Dopomáhá k tomu správné nastavení finančních prostředků na podporu vzdělávání těchto dětí, které se podařilo nastavit až v nedávné době (Laurenčíková, Smetana, 2018).

7.2.3 Názor speciálních pedagogů

Otázka integrace budí emoce a vylívá se z břehu poznání. Z odborné diskuse se vytratilo naslouchání odborných učitelů.

V naší zemi se najde spousta nadšenců, ale i odpůrců k inkluzivní koncepci vzdělávání. Jedním z kritiků pro začleňování dětí se SVP do hlavního proudu vzdělávání je např. speciální pedagog Jiří Pilař. Jeho hlavní negací je nepřipravenost společnosti a škol na celý vzdělávací koncept. Hlavní příčinou je podle jeho názoru nepřipravenost pedagogů, která pramení z nedostatečné přípravy. Uvedl to v jednom rozhovoru pro Český rozhlas Plus: *„Každý speciální pedagog, který touží po segregovaném školství, je špatný speciální pedagog. Musíme si ale uvědomit, že inkluze má své limity, které jsou dány dětmi, úrovní jejich myšlení a chování. Nemyslím si, že všechny děti patří do běžných škol, jak razí mnohé neziskovky. Vidím to dnes a denně, když děti selhávají na základních školách, učitelé nevědí, co si počít, protože jim extrémně zlobivé děti rozvracejí výuku. Pak těžko můžou učitelé odvádět smysluplnou práci a naplňovat vzdělávací program“* (Pilař, 2017).

Další známou osobností stavící se proti inkluzi je Václav Klaus mladší, který zaujímá názor, že se děti se SVP mají učit praktické výchovy ve speciálních školách. Zde získají více informací, které jim pomohou k získání práce, než na běžné škole. V běžných školách se učí informace, kterým nemusí rozumět a při hledání zaměstnání jim nepomohou (Česká školní inspekce, 2014).

8 Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Integrace a inkluze není totéž. Někdy se používají ale jako synonyma, to může být matoucí. Dále bude vysvětlen rozdíl.

Integrace z latinského překladu znamená včlenit nebo také sjednotit.

Inkluze z latinského překladu znamená začlenění, být součástí něčeho (Anderlíková, 2014, s. 37).

Pedagogika je prostoupená snahou o humanizaci, tento přístup rozvinul integraci, která se propracovala do systému inkluze, až ke společnému vzdělávání (Fišer, Škoda, 2008).

Při integraci je včleňováno dítě, které zvládne vzdělávání na běžné škole. Dítě navštěvuje nejprve speciální školu, zde zažije úspěch a může se rozhodovat, zda chce přestoupit do hlavního proudu vzdělávání, zatímco inkluze hlásá, že vzdělávání na běžné škole je pro každé dítě bez výjimek. Dítě začne chodit do běžné školy, jestliže zde bude neúspěšné, přejde do školy speciálního vzdělávání. Nevýhoda je zde ta, že dítě ztrácí čas, dobu, po kterou zde studoval, ať už je v řádu měsíců nebo roků (Anderlíková, 2014).

S odstupem času, po proměně legislativy i společnosti, stále nemůžeme říct, že začlenění dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné populace je standardní. Protože zde narážíme na mlýnské kolo s lopatkami, kde mezi sebe nezapadají teorie a praxe. Narážíme na neochotu a obavu pedagogů z neznalosti informací a nedostačujících praktických zkušeností (Anderlíková, 2014).

9 Společné vzdělávání

Rovné přístupy ve vzdělávání pro všechny žáky se pozvolna dostávaly, po vzoru zahraničních dokumentů, během druhé poloviny 90. let 20. století, do českých dokumentů. Důraz na spravedlnost a rovnost příležitostí se prohloubil v Národním programu pro rozvoje vzdělávání v České republice v tzv. Bílé knize (Basl, 2010).

Česká školní inspekce se vyjadřuje k současné situaci rovných přístupů: *“Jedním ze současných rizik, kterým Česká republika čelí, je právě zvyšování nerovností k přístupu ke vzdělávání, ačkoliv rovný přístup ke vzdělávání jako nástroj pro posilování soudržnosti společnosti je dlouhodobě součástí prioritních cílů vzdělávací politiky. I přes státní garance, finanční podporu a aktivity nevládních organizací a škol se český vzdělávací systém stal selektivním a má tendenci segregovat děti do škol podle jejich socioekonomického statusu.”* (Česká školní inspekce, 2014).

Česká republika byla odsouzena Evropským soudem pro lidská práva v roce 2007 za rasovou diskriminaci Romů ve školském systému. Soud prokázal vinu státu tím, že má tendenci řadit děti romského původu více do praktických škol na základě rasy a předsudků, nikoliv na základě výsledků rozumových testů a schopností (Podhrázký, 2017).

9.1 Proklamované výhody inkluze od roku 2016

- 1) Děti budou lépe vyučovány – a to tím, že se budou učit z lepších materiálů a k dispozici bude rozmanitost strategie učení.
- 2) Lepší kognitivní vývoj – v inkluzivní třídě se žáci sami od sebe učí porozumění, přijetí různorodosti a respektu.
- 3) Zlepšení postavení dětí s postižením – díky různorodému kolektivu se děti naučí vnímat samy sebe a předcházet diskriminaci (Pavésková, 2016).

9.2 Výzkumy postojů žáků základních škol k inkluzi

Způsob vnímání osob s postižením se mění během věkového vývoje. Děti ve věku tří let nerozumí pojmu postižení, tudíž nemají předsudky k postižením vrstevníkům (Hájková, Strnadová, 2010)

S rostoucím věkem se však začínají objevovat negativní reakce vůči lidem s postižením, postupně se prohlubují v adolescenci a se vstupem na střední školu. V období adolescence se u dětí snižuje sklon k navazování kamarádských vztahů s postiženými osobami. To se však mění v období dospělosti pozitivním směrem (Hájková, Strnadová, 2010).

Hájková a Strnadová ve své práci uvádí výzkum Bazalové, která se zaměřila na postoje k integraci osob s tělesným postižením, ve kterém nejzaujatější skupinou byli mladiství do osmnácti let. Tento jev vysvětluje tím, že děti nejsou dostatečně integrovány a vzniká tak neznalost a negativní postoje vůči osobám s postižením (Hájková, Strnadová, 2010).

Výzkumný projekt, který provedla G. Foltánová uvádí Pančocha a Vítkovou. Výzkum měl hlavní úkol zjistit přínos integrace žáků s postižením do běžných škol. 51 % z dotazovaných žáků uvedlo, že děti s postižením do jejich školy patří. Dále vyplývá z průzkumu, že 44 % žáků mělo kladný názor na integraci a dokonce až 70 % žáků je

pro rozšíření integrace do jiných škol. Z průzkumu vyplývá, že až 65 % žáků z dotazovaných se spolu neseťkává pouze v prostorách školy (na chodbě, schodišti...), ale i mimo ni. Konečným zjištěním bylo, že až 50% žáků považuje děti ze speciálních tříd za rovnocenné spolužáky, ke kterým mají respekt a je jim třeba pomáhat (Pančocha, Vítková, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

10 Zjišťování vztahů ve školní třídě

Poznávání spleťtých sítí vzájemných vztahů, pozic ve skupině a rolí má pro práci s třídním kolektivem zásadní význam. Vytváření sociálních vztahů je složitý fenomén, velmi proměnlivý, zvláště na začátku školní docházky, kdy se mezi sebou seznamují spolužáci, ale zvláště pak děti samy se sebou. Vztahy ve třídě můžeme rozplést hned několika nabízejícími se metodami: **měřením** sociologickým či psychologickým (dotazování, testování), **monitoringem** (pozorování, rozhovor, diskuse...), **analýzou individuálních výtvorů** (deník, slohová práce...), **analýzou formálních podkladů** (pedagogické zápisy, podklady). (Braun, 2005)

10.1 Sociometrie jako metoda pro zjištění vztahů ve školní třídě

Nejstarší metodou ke zkoumání vztahů a postojů ve skupině je sociometrie, o které se první zmiňuje J. L. Moreno. Sociometrie je věda o zkoumání sociálních vztahů a o struktuře sociálních skupin.

„Sociometrie je chápána jako základní technika (diagnostický postup), která slouží k zjišťování, postupu a analýze směru a intenzity preference v mezilidských vztazích v malých sociálních skupinách. Sociometrickým testem tedy zjišťujeme pozitivní, ale i negativní volby, tj. sympatie a antipatie v mezilidských vztazích. Děje se tak na základě jedné či více otázek, které členům skupin klademe.“ (Dittrich, 1993, s. 51).

Postup sociometrie uvádí Fontana (2003, s. 305) takto: *„spočívá v tom, že všechny děti jsou vyzvány, aby napsaly jméno spolužáka, jemuž by nejraději svěřily vedení skupiny, v níž by samy pracovaly.“* Otázek mohou být různé varianty, chceme-li být konkrétnější, můžeme specifikovat, o jakou skupinu by šlo (sportovní, kreativní...). Zjišťování má i opačný směr a můžeme zjistit, kdo má nejmenší předpoklady k vedení

skupiny. Otázky musí být kladeny se zřetelem, nemusí se jednat o neoblíbené dítě ale o dítě, které se na pozici vůdce nehodí, protože postrádá dovednosti, které skupina vyžaduje (Fontana, 2003).

Zakladatel této techniky, J. L. Moreno, stanovil 6 základních pravidel, které se ne vždy striktně dodržují (Dittrich, 1993):

- stanovení hranic sociální skupiny, v níž volí jedinci
- možnost neomezeného počtu výběru, voleb
- jednoznačné kritérium výběru
- porozumění otázkám, tak jak je myslel autor
- subjektivnost volby každého jedince, bez ohledu na výběr druhých
- poskytnutí určitých opatření ve skupině, na základě sociometrického měření, aby měli jedinci pocit, že jejich volby mají dopad na změnu fungování třídy

Sociometrickým dotazníkem tedy získáme informace o tom, kdo, koho, v jaké volbě činnosti, preferuje, či naopak odmítá. Získané informace lze vyhodnotit třemi způsoby (Dittrich, 1993):

- Sestavení sociometrické matice, ze které se lehce určí všechny potřebné údaje o volbách ve třídě.
- Ke zpracování sociogramu, je nejjednodušší použít tzv. terčový sociogram, kde jsou jedinci různě vzdáleni od středu sociogramu podle stupně jeho autority ve skupině a současně zobrazuje vzájemné volby.
- Sociometrický index, který má tři proměnné:
 - 1) Index individuální (pozitivní sociální status, negativní sociální status, výsledný status, index expanzivity) – tyto indexy mohou odhalit potencionální vedoucí nebo popřípadě možné zdroje konfliktů
 - 2) Index skupinový
 - 3) Index charakterizující strukturu podskupin (indexy sociální nebo preference skupiny)

Zjišťování vůdců ve skupině není jediným použitím pro sociometrii. Může být uplatněna ve studii, která se zaměřuje na výběr jedinců s určitými sociálními dovednostmi. Nejvíce je ale používána při zjišťování přátelských vazeb ve skupině. V tomto výzkumu se dotazuje na to, s kým by se jedinec nejraději kamarádil. Děti

s největším počtem hlasů, označuje Fontana (2003) jako „hvězdy“. Naopak děti nejméně volené označuje za „izolované jedince“. Výsledky se zakreslují do sociogramu, v něm je napsané každé jméno dítěte z kolektivu a šipky směřující od dotazovaného dítěte k jedinci, se kterým se chce kamarádit. Sociogram umožňuje pohledem zjistit hvězdy nebo izolované jedince ve třídě, ale i utvořené podskupiny, které mají sklon vybírat si kamarády jen mezi sebou.

Jakmile je rozklíčován sociogram, můžeme zkoumat okolnosti, které rozhodují o tom, které děti jsou hvězdami nebo izolovanými jedinci, zkoumat se dají i okolnosti za kterých se utvářejí podskupiny. Na tom, zda se dítě stane hvězdou nebo izolovaným, se nepodílí pouze vztah přátelství, ale i jiní činitelé. Hvězdou se dítě může stát díky slavnému staršímu sourozenci nebo rodinné prestiži. Izolovaným jedincem může být dítě s rozdílnou úrovní školských znalostí, odlišným socioekonomickým statutem, sociální agresí nebo vyžadující zvláštní vedení či poradenskou pomoc (Fontana, 2003),

Hrabal (1992, s. 36 In Výrost, Slaměník, 1998, str. 283) podrobně definoval základní dimenze žákovy pozice ve třídě, které jsou následující:

- 1) **Kompetence** – pozice žáka, která souvisí se školní výkonností. Je základním ukazatelem formální struktury třídy, souvisí s výkonem a zdatností žáka.
- 2) **Vliv** – vyjadřuje, v jaké míře žák ovlivňuje interakce ve třídě. Je ovlivňován kompetencí jedince, jeho mocí a sociálními dovednostmi pro ovlivňování spolužáků.
- 3) **Obliba** – vyjadřuje subjektivní citové hodnocení osobnosti žáka.

Postavení hvězd i izolovaných jedinců podléhá proměnlivé společenské štěstěně. Skupina se jako společnost dynamicky neustále mění a vyvíjí. Což znamená, že hvězda může za rok ztratit svou prestiž a stejně tak izolovaný jedinec se může vypracovat k přijatelnějšímu statusu. Vzniku podskupin lze zabránit častou interakcí mezi dětmi, protože dochází k posilování přátelských vztahů (Fontana, 2003).

10.2 Cíle výzkumu a stanovené předpoklady

Obecným cílem bakalářské práce bylo provést sociometrický výzkum, který by nás nechal nahlédnout do sociálních vztahů mezi žáky prvního stupně v inkluzivní třídě. Není naším úkolem soudit, zda integrovat či nikoliv, ale jaké podmínky přináší inkluze

do sociálních vztahů ve třídě. Sociální vztahy jsou založené na možné **spolupráci**, předpokladem je **důvěra** a realizují se **prostřednictvím druhých**.

1. Otázka oblíbenosti je otázka marketingu, umět se prodat, být jakousi hvězdou.
2. Otázka důvěry je základem jakéhokoliv funkčního vztahu.
3. Otázka spolupráce je nástrojem pro realizaci osobního vztahu.

Proto je cílem této práce popsat otázku důvěry, oblíbenosti a schopnost spolupráce jako základních atributů sociálních vztahů. V neposlední řadě pak porovnat obraz třídy jako celku v podmínkách inkluze a znevýhodněného žáka, který se pohybuje v těchto dimenzích a v tomto kolektivu.

Pro výzkum byly cíle:

- 1) Zjistit, do jaké míry se v rámci skupiny projeví znevýhodněný žák v rámci oblíbenosti
- 2) Zjistit, zda žáci považují znevýhodněného žáka jako důvěryhodného
- 3) Zjistit, v jaké míře znevýhodněný žák spolupracuje se spolužáky

Na základě stanovených jednotlivých cílů, s ohledem na teoretická východiska v teoretické části, stanovuji předpoklady následujícího výzkumu:

- Míra oblíbenosti znevýhodněného žáka se bude hodnotit podle toho, jak velké bude jeho znevýhodnění. Čím těžší postižení, tím jeho oblíbenost u dětí bude klesat.
- Znevýhodněný žák bude považován za důvěryhodného, pokud k němu budou směřovat vztahové linie.
- Spolupráce se spolužáky by měla být podněcována učitelem, z hlediska subjektivního výběru spolužáka spolužákem bude výběr řízen profitem určitých znalostí v konkrétním úkol.

10.2.1 Řešení etických otázek

„V důsledku výzkumné činnosti nesmí dojít k jakékoliv, především duševní, újmě účastníků výzkumu. Výzkumník na tuto zásadu musí dbát také tehdy, pokud si účastníci potencionální důsledky výzkumu neuvědomují nebo podceňují. Za dodržování etických zásad odpovídá výzkumník.“ (Mioviský, 2006, str. 284–285).

Pro vyplnění dotazníku jsem vytvořila základní pravidla, která příkládám v příloze („Příloha A“). Pravidla slouží pro zaškolení třídních učitelů, kteří budou se svými žáky vyplňovat tento dotazník a slouží i samotným respondentům pro nabídnutí znalostí, jak s dotazníkem pracovat.

Všichni učitelé i žáci byli seznámeni s pravidly dotazníku a především s tím, že dotazník je zcela anonymní a slouží čistě ke zpracování hodnot výzkumu. Veškeré záznamy po zpracování budou znehodnoceny.

10.2.2 Výzkumný vzorek

K sociometrickému průzkumu byli zvoleni respondenti mladšího školního věku, konkrétně ve věku 8 až 11 let, navštěvující 3. až 5. třídu základních škol. Celkem se průzkumu účastnily 3 třídy, ve kterých bylo celkem 57 dětí. Třídy byly vybírány záměrně pro plnění podmínek inkluzivního vzdělávání.

Všechny třídy byly z Králohradeckého kraje a jejich rozdělení vypadalo následovně:

- 3. třída byla v počtu 17 žáků, včetně chlapce s autistickými rysy.
- 4. třídu navštěvovalo 21 žáků, z nichž jedna dívka měla zrakové znevýhodnění. Dívka trpí zrakovou ostrostí na levém oku, a na pravém oku má šedý zákal a zároveň trpí lehkou mentální retardací.
- 5. třída byla v celkovém počtu 19 žáků a mezi nimi byl včleněn chlapec s Aspergerovým syndromem.

10.3 Použitá výzkumná metoda

Pro bakalářskou práci byl vytvořen sociometrický dotazník, který se skládá ze dvou základních částí. V první části je úvodní slovo o mně a čeho se dotazník týká. Druhá část se týká samotných otázek dotazníku, které jsou strukturované do tří okruhů – oblasti oblíbenosti, důvěry a spolupráce. Vzhledem k věku je zde použito 13 otázek. V případě vyplňování dotazníku byli respondenti seznámeni s pravidly, kterými se mají řídit. Dotazník jsem nerozdávala dětem osobně, ale předal jim ho třídní učitel, který byl zaškolen příloženými pravidly.

První tematický okruh otázek je situovaný do obrazu oblíbenosti žáka ve třídě. Tato otázka je otázkou marketingu, jak se děti umí prodat v rámci učebních znalostí, materiálních věcí nebo na základě prosazení suverénnosti. Celkem je v této části kladeno 6 otázek. Druhý okruh je zaměřen na důvěru ke spolužákům, která slouží jako

předpoklad ke vzniku jakéhokoliv sociálního vztahu. Kladené jdou zde dvě otázky. Poslední, třetí téma, je zaměřené na oblast spolupráce mezi spolužáky, jak jsou schopni mezi sebou kooperovat jako skupiny, tandem i jako celek. Otázky k tomuto tématu jsou celkem 3.

Šetření předcházející výzkumu

Cílem šetření bylo ověřit si na malém množství respondentů srozumitelnost otázek. Získala jsem tak objektivní názor o srozumitelnosti kladených otázek, nevhodnosti nebo nedostatků.

Pro tento účel byl vybrán devítiletý chlapec (z mého blízkého okolí), kterému byl předložen sestavený dotazník. Měl vyplnit dotazník tak, jako by byl ve své třídě a odpovídal na otázky, poté co byl seznámen s pravidly. Vysvětlen mu byl i systém zakreslení „korálů“. Po dokončení vyplňování byl dotazován, jestli všemu rozuměl nebo bylo něco nejasné. Vše bylo v pořádku, tudíž jsem tento dotazník mohla předložit dalším respondentům na základních školách pro sociometrický výzkum.

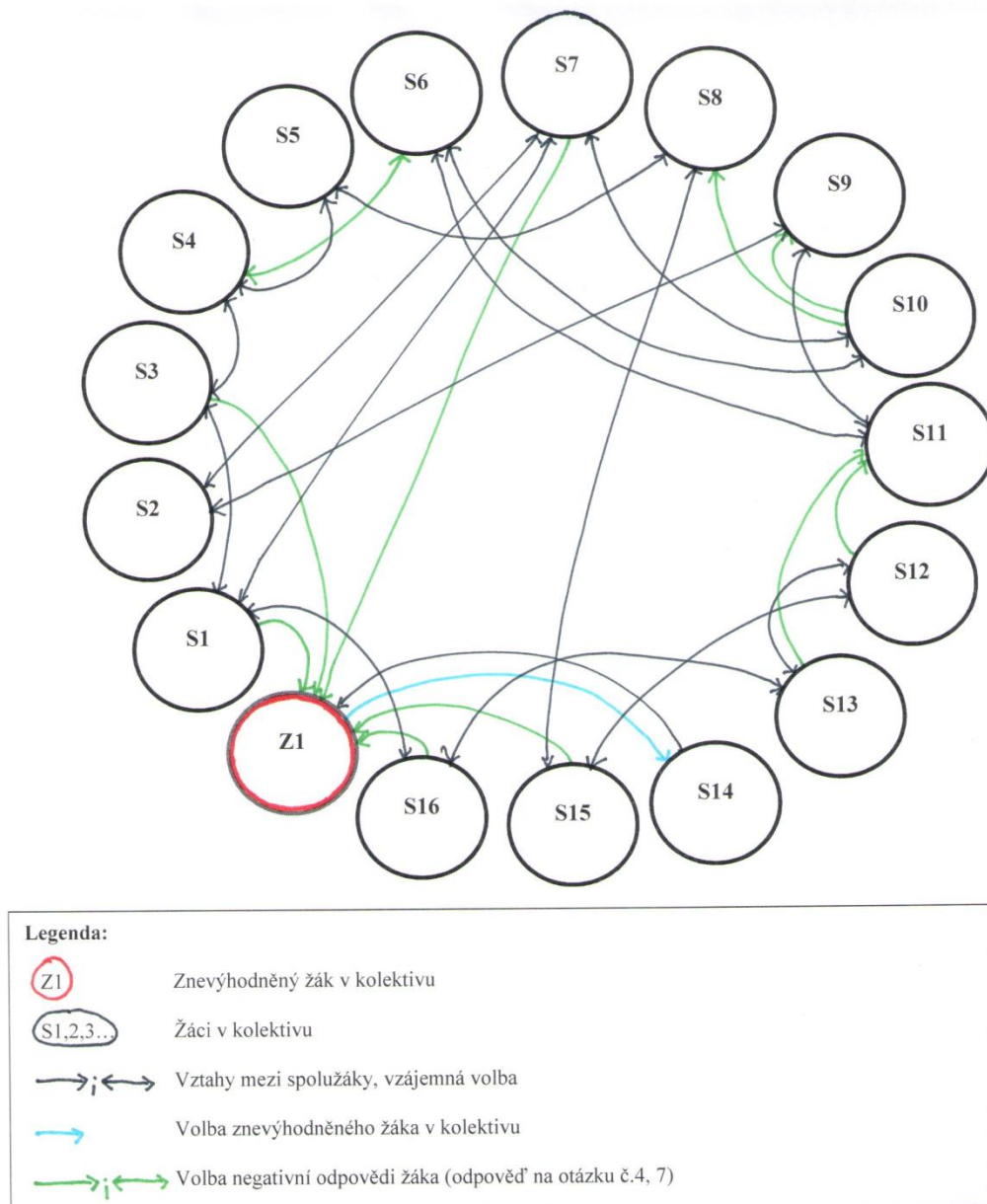
10.4 Realizace výzkumného šetření

Dotazník byl poslán emailovou schránkou třídním učitelům do předem dohodnutých tříd. Po telefonické domluvě byly dodatečně vysvětleny pokyny pro vyplnění dotazníku a systém kreslení korálků. Na jednom z dotazníků pak učitel označil znevýhodněného žáka. Děti odevzdaly vyplněný dotazník učiteli, který mi je předal v zalepené obálce. Byla tak zajištěná anonymita všech respondentů.

11 Analýza získaných dat

11.1 Vyhodnocení dat dotazníků 3. třídy

Oblast oblíbenosti žáka



Obrázek 2: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka ve 3. třídě.

Jak můžeme vyčíst z Obrázku 2: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka ve 3. třídě, v této třídě je v oblasti oblíbenosti celkem 17 vztahů mezi žáky, nejvíce se šipky sbíhají k žákům s označením S1 a S7, ke kterým vedou 3 šipky najednou. O těchto žácích můžeme říci, že jsou ze třídy nejoblíbenější. Z diagramu vyplývá, že v tomto kolektivu tvoří děti spíše dvojice, ve kterých je jejich vztah opětván. Ve skupince tří dětí se

stává, že volba jednoho z nich není opětována. Největší možný počet voleb jakési atraktivity je u této skupiny maximálně 3, nejpočetnější skupinou jsou žáci, kteří mají dva vztahy. Nejmenší možný počet voleb získal žák Z1 s autistickými rysy, ke kterému směřuje pouze jeden vztah, v této kategorii se nenachází sám. Žák S14 je také dítě, ke kterému nevedou jiné vazby, než jen vztah od spolužáka Z1. Ovšem je důležité, že tuto volbu žáci opětvují a ve třídě nezůstávají osamělý.

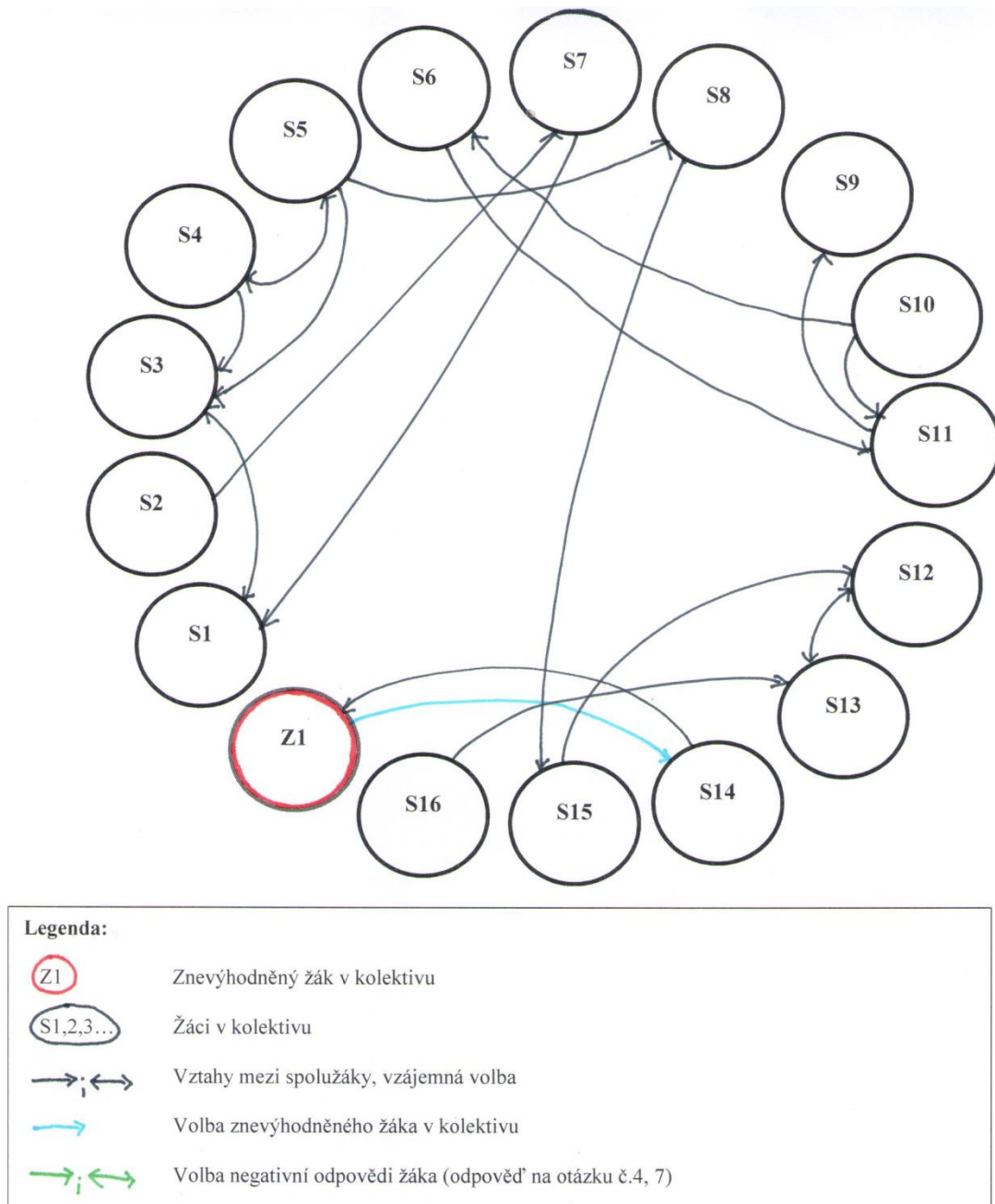
Zelené šipky označují negativní charakterové otázky v oblíbě. Nejvíce se protínají u znevýhodněného žáka, ke kterému vedou 4 vztahy. Z1 žádný z těchto vztahů neopětvuje a ani nevydává ostatním spolužákům. Celkové rozpození negativních vztahů v tomto kolektivu je malé. Někteří žáci negativní vztah nevysílají, a ani nepřijímají (S2, S5, S14).

Tabulka 1: Umístění žáka v oblíbě ve 3. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S1, S7	3
2.	S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S15, S16	2
3.	S14, Z1	1

Z Tabulky 1: Umístění žáka v oblíbě ve 3. třídě, můžeme vyčíst, kde se v žebříčku oblíbenosti nachází znevýhodněný žák. Má celkem pět negací, které ho umisťují na poslední pozici v tabulce. Další žáci zaujímají o kousek vyšší příčky se dvěma a jednou negací. Největší početnou skupinu tvoří žáci, kteří nezískali žádnou negativní vazbu a jsou tak na 1. místě z hlediska oblíbenosti.

2. Oblast důvěry žáka



Obrázek 3: Diagram v oblasti důvěry žáka ve 3. třídě

Z výše uvedeného diagramu (Obrázek 3: Diagram v oblasti důvěry žáka ve 3. třídě) plyne, že nejoblíbenější žák není nejdůvěryhodnější ze třídy. Jak je vidět, nejoblíbenější žák (S1, S7) nemusí být tím nejdůvěryhodnějším. Žák S1 má dva vztahy, z nichž jeden neopětuje. Žák S7 má pouze jeden vztah důvěry a druhou jeho volbou byl žák S1, který jeho důvěru neoplácí. Nejdůvěryhodnější žák je žák s označením S3, ke kterému vedou tři vztahy. Tři vztahy jsou opět maximálním počtem oblasti důvěry,

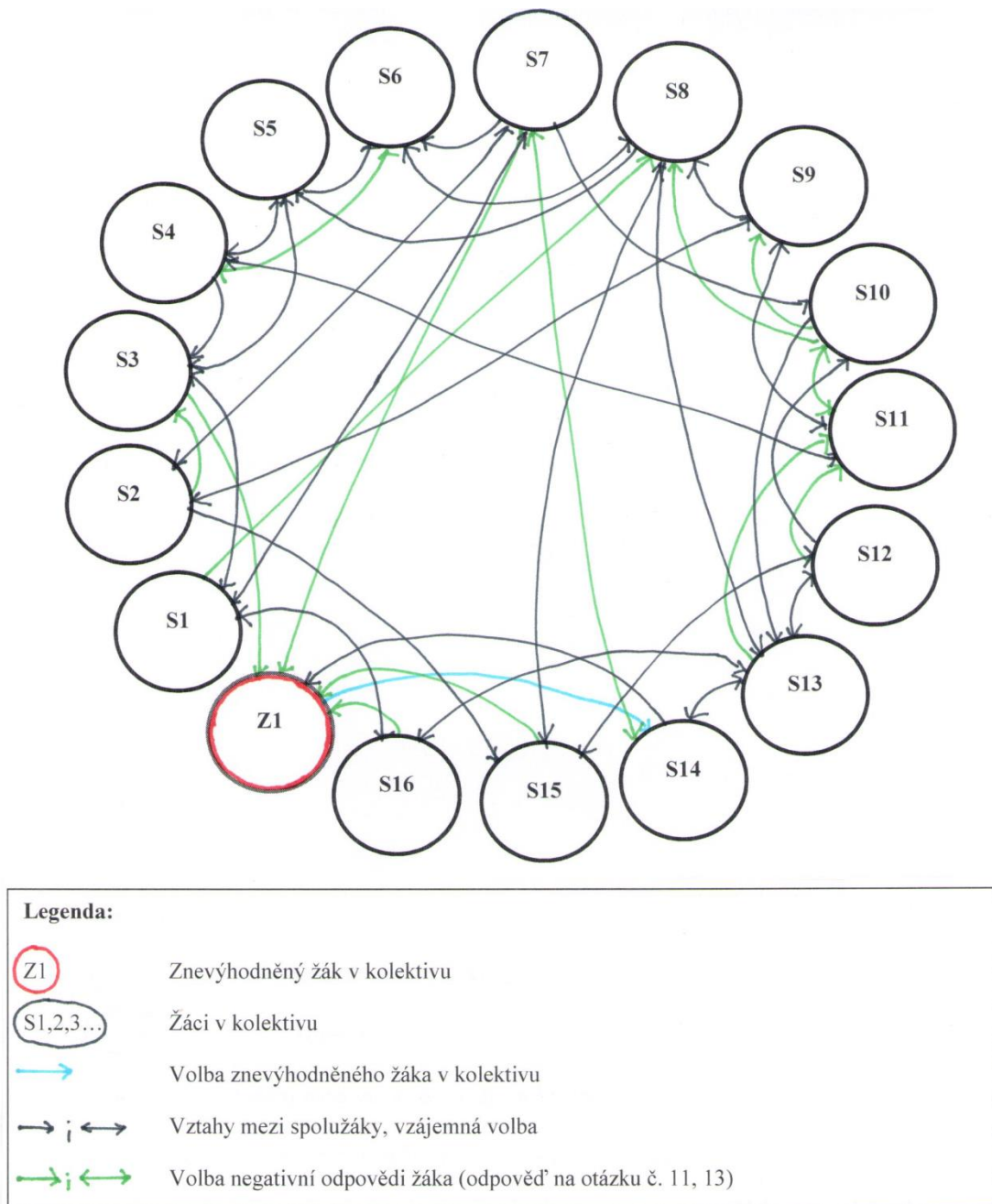
který má pouze jeden žák, největší skupina dětí, kterou tvoří 10 žáků, má pouze jeden vztah. Můžeme ale vidět i žáky, ke kterým žádná šipka nevede (S10, S16), tito žáci jsou považováni za nejméně důvěřivé.

Tabulka 2: Umístění žáka v důvěře ve 3. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S3	3
2.	S1, S11, S12, S13	2
3.	Z1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S14, S15	1
4.	S10, S16	0

Z Tabulky 2: Umístění žáka v důvěře ve 3. třídě vidíme, že v oblasti důvěry se žák Z1 umístil lépe než v oblasti oblíbenosti. Zaujímá místo v nejpočetnější skupině, ve které má každý alespoň jeden vztah důvěry. Jeho vztah je opětván opět žákem S14. Žáci S10, S16 se umístili na posledním místě, nemají ani jednu zpětnou vazbu, i když sami někomu důvěřují.

3. Oblast spolupráce žáka



Obrázek 4: Diagram v oblasti spolupráce žáka ve 3. třídě

Výše je uveden Obrázek 4: Diagram v oblasti spolupráce žáka ve 3. třídě. Zde můžeme vidět, že nejoblíbenější (S1, S7), ani nejdůvěryhodnější žák (S3), není žákem, se kterým by děti chtěly spolupracovat. Nejvíce žádaný je žák S13, který má pět vztahů, dva z nich ale neopětuje, a to spolužákům S8 a S10. Nejhůře na tom je opět znevýhodněný žák, který není na horních pozicích v oblíbě, důvěře, ani ve spolupráci.

Z celkového počtu 26 vztahů v této oblasti k němu vede jeden. Zde zaujímá poslední místo, kde má opěťovaný vztah s žákem S14.

Negativní vztahy směřují nejvíce ke znevýhodněnému žákovi Z1, který žádnou vazbu neopěťuje. S tímto žákem si spolužáci nedovedou představit spolupracovat. S11 je druhý žák, ke kterému sbíhá také velký poměr vazeb negativního charakteru (tři).

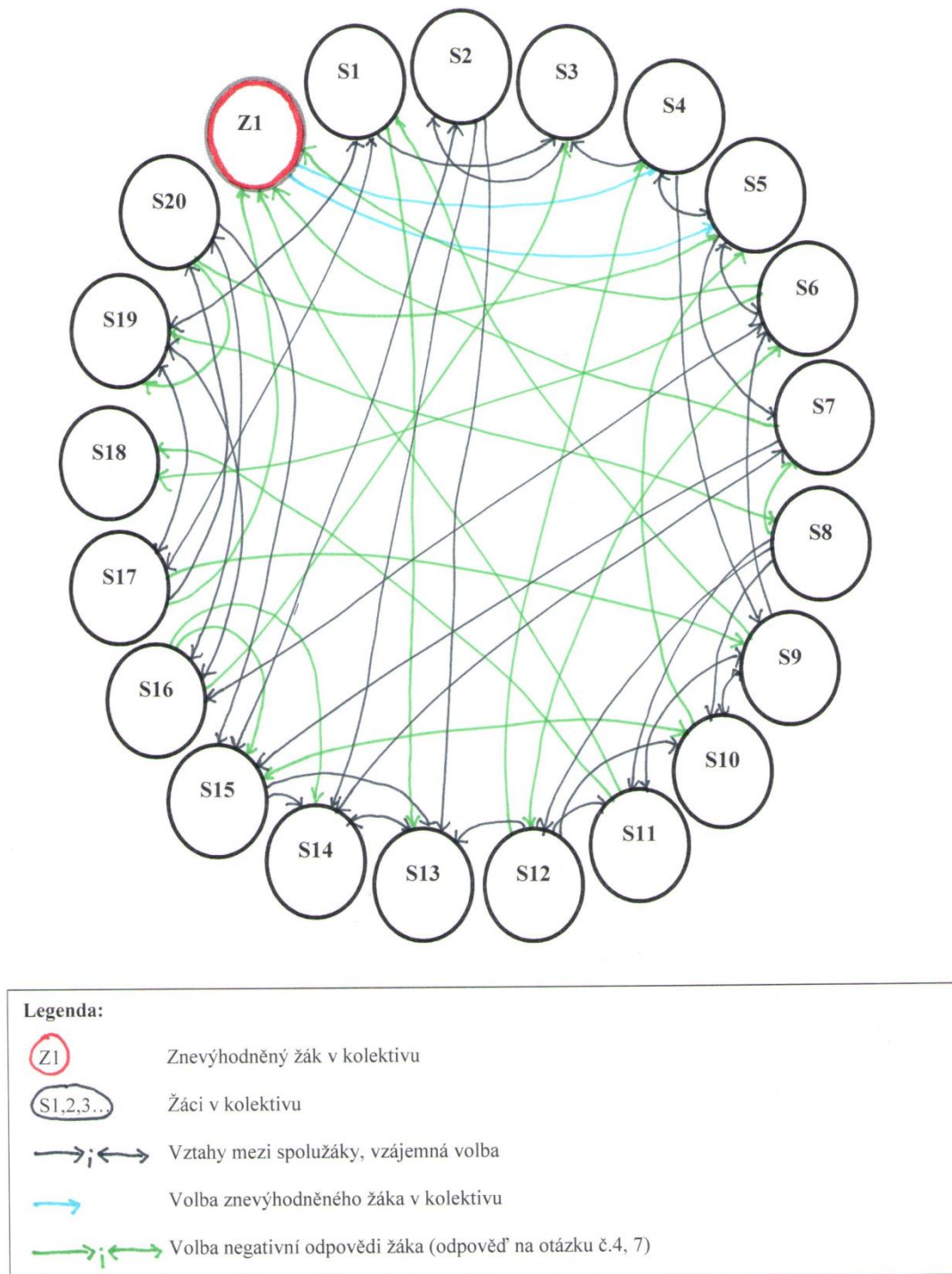
Tabulka 3: Umístění žáka ve spolupráci ve 3. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S13	5
2.	S1, S3, S5, S6, S8, S15	3
3.	S2, S4, S7, S9, S10, S11, S12, S14, S16	2
4.	Z1	1

Tabulka 3: Umístění žáka ve spolupráci ve 3. třídě nám ukazuje, že na prvním místě je žák S13, který má 5 vztahů. Prostřední příčky zaujímají nejpočetnější skupiny žáků, kteří mají vztahy po dvojicích nebo trojicích. Na posledním místě se nachází znevýhodněný žák Z1.

11.2 Vyhodnocení dat dotazníků 4. třídy

1. Oblast oblíbenosti žáka



Obrázek 5: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka v 4. třídě

Na Obrázku 5: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka ve 4. třídě můžeme vidět, jak složité jsou vztahy ve 4. třídě v oblíbenosti. Znevýhodněný žák Z1, v našem případě dívka se špatným zrakem a lehkou mentální retardací, se snaží navazovat kontakt se spolužáky S4, S5, ale ti její vazbu neopětují, projevují sympatie pouze mezi sebou. Podobně je na tom žák S8, od kterého vedou tři šipky ke spolužákům S10, S11, S12, ti jeho vazbu ovšem neopětují. Žáci S10 a S11 však spolu také nesympatizují. V této třídě, s celkovým počtem 21 žáků, se našel jeden izolovaný žák, ke kterému nevede ani jeden ze všech 43 vztahů. Žák S18, který nemá ani jednu vazbu přijímanou, a ani jednu odevzdanou. Největší počet maximálních vztahů jsou v tomto kolektivu čtyři, u těchto žáků můžeme předpokládat, že jsou nejoblíbenější. Jsou to žáci S13 a S14, kteří si vztah oblíbenosti mezi sebou opětvují.

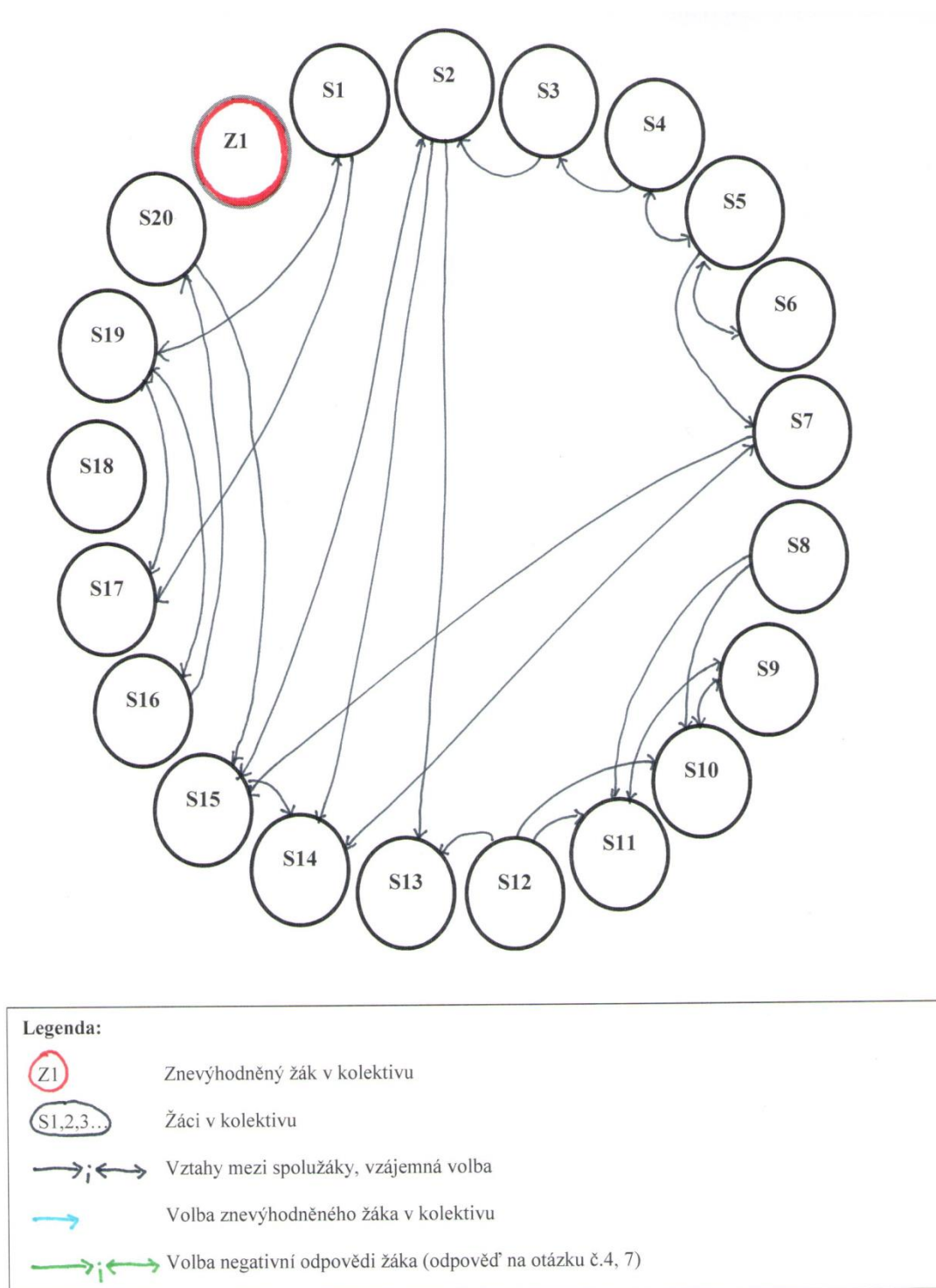
Co se týká negativních odpovědí na odmítané otázky, byla nejvíce volená znevýhodněná dívka, celkem se k ní sbíhají čtyři vztahy. Jinak každý žák v tomto kolektivu má nějaký kladný vztah, ať už přijímaný, opětvovaný nebo vysílaný, výjimkou je žák S2, který není nejoblíbenější, ale nemá ani jeden záporný vztah.

Tabulka 4: Umístění žáka v oblíbenosti ve 4. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S13, S14	4
2.	S5, S6, S9, S10, S11, S15, S16, S19	3
3.	S1, S2, S3, S4, S7, S17, S20	2
4.	S12	1
5.	Z1, S8, S18	0

V Tabulce 4: Umístění žáka v oblíbenosti ve 4. třídě můžeme vidět, na jakém místě se umístila znevýhodněná dívka Z1 oproti ostatním spolužákům v oblasti oblíbenosti. Vidíme, že zaujímá poslední příčku, ve které ale není sama, žáci S8 a S18 se umístili na stejném místě. Dokonce žák S8 žádné vazby nevysílá, na rozdíl od ostatních spolužáků.

2. Oblast důvěry žáka



Obrázek 6: Diagram v oblasti důvěry žáka ve 4. třídě

V oblasti důvěry se nám diagram (Obrázek 6: Diagram v oblasti důvěry žáka ve 4. třídě) poněkud tenčí po obsahové stránce. Plyne z něho, že ne všichni jsou ochotni

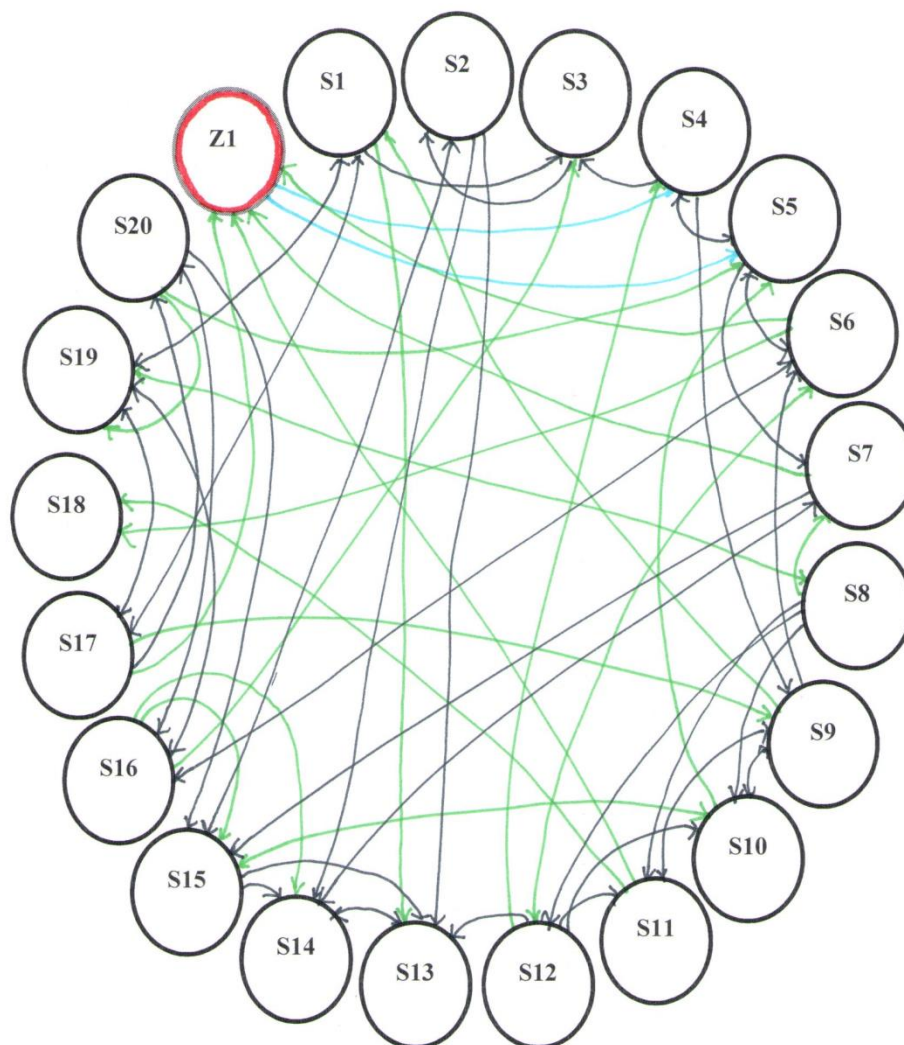
svěřit tajemství, i když je u nich spolužák oblíbený. Celkem zde vidíme 24 vztahů, které se nejvíce sbíhají k žákům S10, S11, S14, S15 a S19, mají maximální počet (tři) vztahů. Další dvě početné skupiny mají buď dva nebo jeden vztah, který přijímají. Mezi žáky, kteří nemají ani jeden vztah, patří znevýhodněná dívka Z1, izolovaný žák S18 a opět i žák S18, který důvěřuje dvěma spolužákům a žák S12, který by důvěru vložil do tří spolužáků, ti jeho důvěru ale neopětují.

Tabulka 5: Umístění žáka v důvěře ve 4. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S10, S11, S14, S15, S19	3
2.	S2, S5, S7, S9, S13, S17	2
3.	S1, S3, S4, S6, S16, S20	1
4.	Z1, S8, S12, S18	0

Horní příčky Tabulky 5: Umístění žáka v důvěře ve 4. třídě obsadili nejdůvěryhodnější žáci S10, S11, S14, S15 a S19. Za důvěryhodného je považován i jeden z oblíbenějších žáků S14, druhý oblíbenější žák S13 má vztahy oblíbenosti dva, ale ani jeden z nich neopětuje. Tajemství by nevyzradil nikomu. Poslední místo zaujímají žáci Z1, S8, S12, S18.

3. Oblast spolupráce žáka



Legenda:	
	Znevýhodněný žák v kolektivu
	Žáci v kolektivu
	Volba znevýhodněného žáka v kolektivu
	Vztahy mezi spolužáky, vzájemná volba
	Volba negativní odpovědi žáka (odpověď na otázku č. 11, 13)

Obrázek 7: Diagram v oblasti spolupráce žáka ve 4. třídě

Na Obrázku 7: Diagram v oblasti spolupráce žáka ve 4. třídě, v oblasti spolupráce, se nám ukazuje celkem 39 vztahů, které jsou opěťované nebo neopěťované. Nejvíce získaných vztahů má žák S15 se kterým by chtěli spolužáci nejvíce spolupracovat. Tento žák není nejoblíbenější, ale je jedním z důvěryhodných žáků.

Novinkou v této třídě je, že směřují ke znevýhodněné dívce Z1 dvě šipky, což znamená, že dva spolužáci by s ní chtěli spolupracovat (S4, S5). Ona ovšem žádné vztahy ze všech oblastí nevysílá, kromě oblíby, a to spolužákům S4, S5, kteří jí tuto vazbu v oblasti oblíby neopětují.

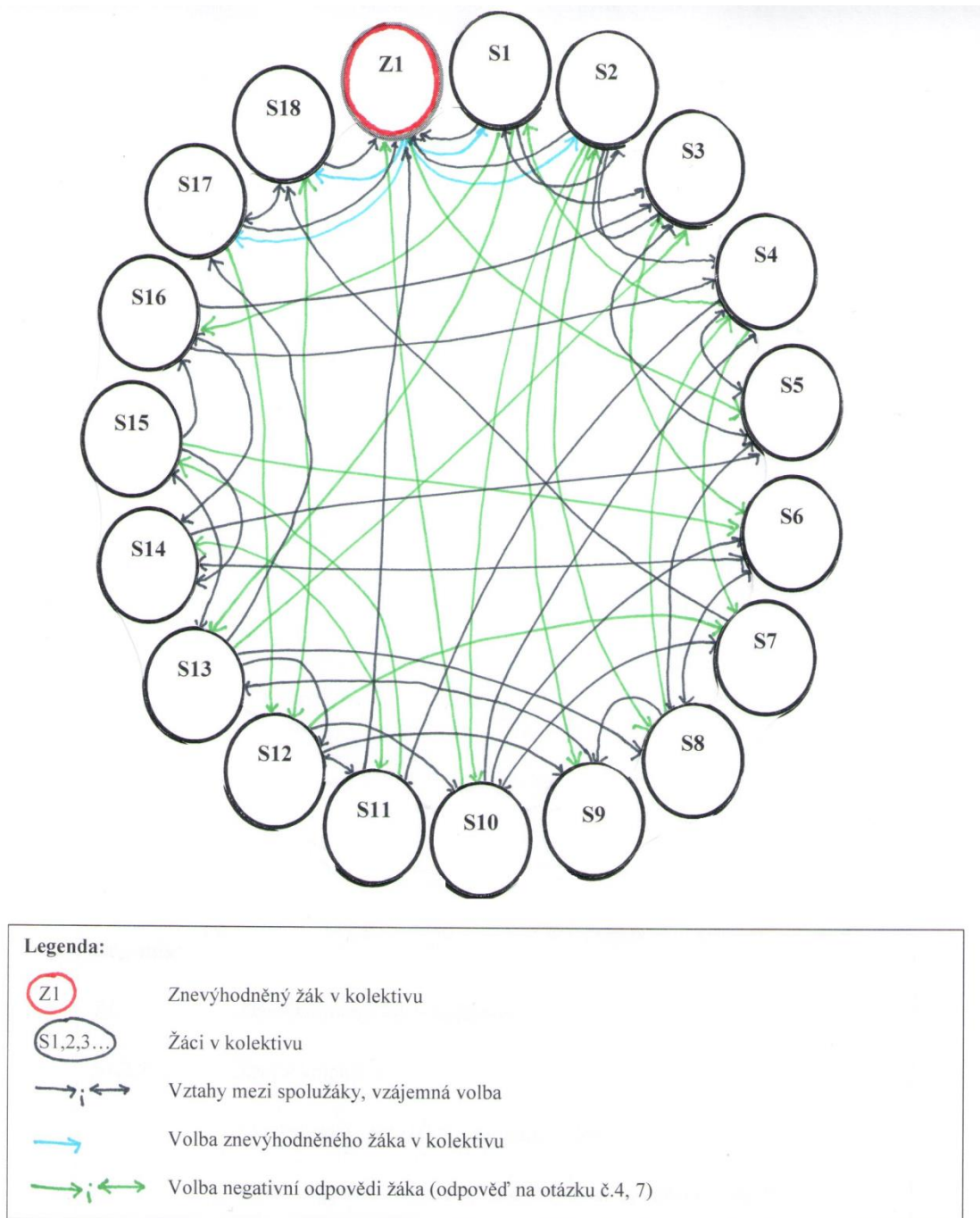
Tabulka 6: Umístění žáka ve spolupráci ve 4. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S15	5
2.	S2, S9, S10, S13	4
3.	S3, S4, S5, S6, S7, S8, S11, S12, S17, S19	3
4.	Z1, S1, S14, S16, S20	2
5.	S18	1

Nejvýraznější spolupracující skupinu tvoří žáci, kteří mají důvěru u tří spolužáků, ve výše uvedené Tabulce 6: Umístění žáka ve spolupráci ve 4. třídě se tak umístili na 3. místě. Nejvýše se umístil pouze jeden žák S15, ke kterému vede až pět vztahů. Nejméně spolupracujícím žákem ve třídě je žák S18, který zaujímá všechna poslední místa ve všech třech oblastech komunikace. Žákyně Z1 se umístila spolu s dalšími spolužáky na předposledním 4. místě.

11.3 Vyhodnocení dat dotazníků 5. třídy

1. Oblast oblíbenosti žáka



Obrázek 8: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka v 5. třídě

V tomto diagramu (Obrázek 8: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka v 5. třídě) můžeme vidět 34 vztahů mezi spolužáky, kde jsou vztahy jednosměrné nebo obousměrné, což

znamená, že je vztah mezi žáky neopětovaný nebo opětovaný. Nejvíce šipky směřují k žákovi Z1 s Aspergerovým syndromem, ke kterému se sbíhá pět vztahů, což je zatím největší počet oblíbenosti ze všech tříd, které se účastnily výzkumu, a zvláště pak u znevýhodněného žáka. Ten tyto vazby opětuje žákům S17, S18, S1, S2, další, pátý vztah, vede od žáka S11, ale ten tuto oblíbenost neopětuje. Často se zde opakují vztahy po čtyřech, třech nebo dvou vazbách. Jednu vazbu mají žáci S7 a S15. Žák S7 označil dva vztahy žákům S10 a S18, tento žák (S18) ale vztahy opětuje jiným spolužákům. Druhý žák, S15, dává tři vztahy spolužákům, kteří jsou v diagramu okolo, jde o žáky S16, S14 a S13, pouze s žákem S13 si vazbu opětuje. Na první pohled je u této třídy vzájemná provázanost vztahů mezi spolužáky a tvoří tak spleť sítí, nenajdeme zde žáka, který by byl izolovaný. Na samotném vrcholu této sítě se nachází žák Z1, který je ze třídy nejoblíbenější.

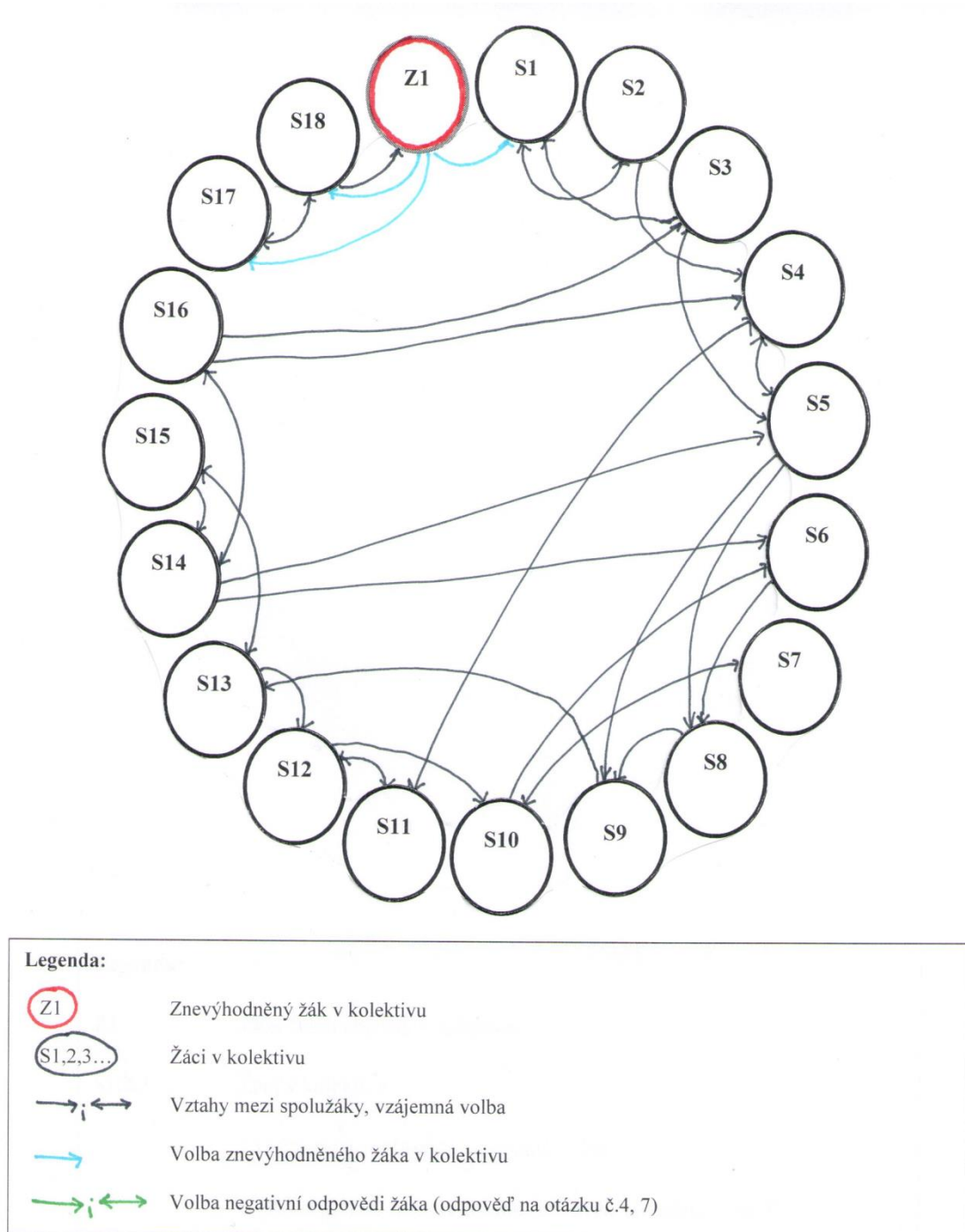
V negativních vztazích jsou vztahy rovnoměrné, nejvíce se opakuje jedna vazba, jen u čtyř žáků jsou výjimečně dvě vazby. Znevýhodněný žák Z1 negativně označil žáka S4, od kterého ale žádný negativní vztah nikam nevede. Naopak k žákovi Z1 vede negativní vazba od žáka S9.

Tabulka 7: Umístění žáka v oblíbenosti v 5. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	Z1	5
2.	S3, S4, S5	4
3.	S6, S8, S14, S17, S18	3
4.	S1, S2, S9, S10, S11, S12, S13, S16	2
5.	S7, S15	1

Na vrchol tabulky (Tabulka 7: Umístění žáka v oblíbenosti v 5. třídě) se poprvé dostal žák Z1, který zde stojí sám. Příčky pod ním zaujímají žáci po čtyřech, třech a dvou vztazích. Na poslední příčce jsou žáci S7, S15, kteří mají alespoň jednu vazbu.

2. Oblast důvěry žáka



Obrázek 9: Diagram v oblasti důvěry žáka v 5. třídě

Oblast důvěry se nám zúžila na 27 vztahů mezi spolužáky, což může vyčíst z Obrázku 9: Diagram v oblasti důvěry žáka v 5. třídě. Nejoblíbenější žák Z1 má v důvěře pouze jeden opěťovaný vztah, ostatní dva jsou neopěťované. Nestává se tak nejdůvěryhodnějším. Nejvíce se vazby spojují u žáka S4, který také zaujímá druhé

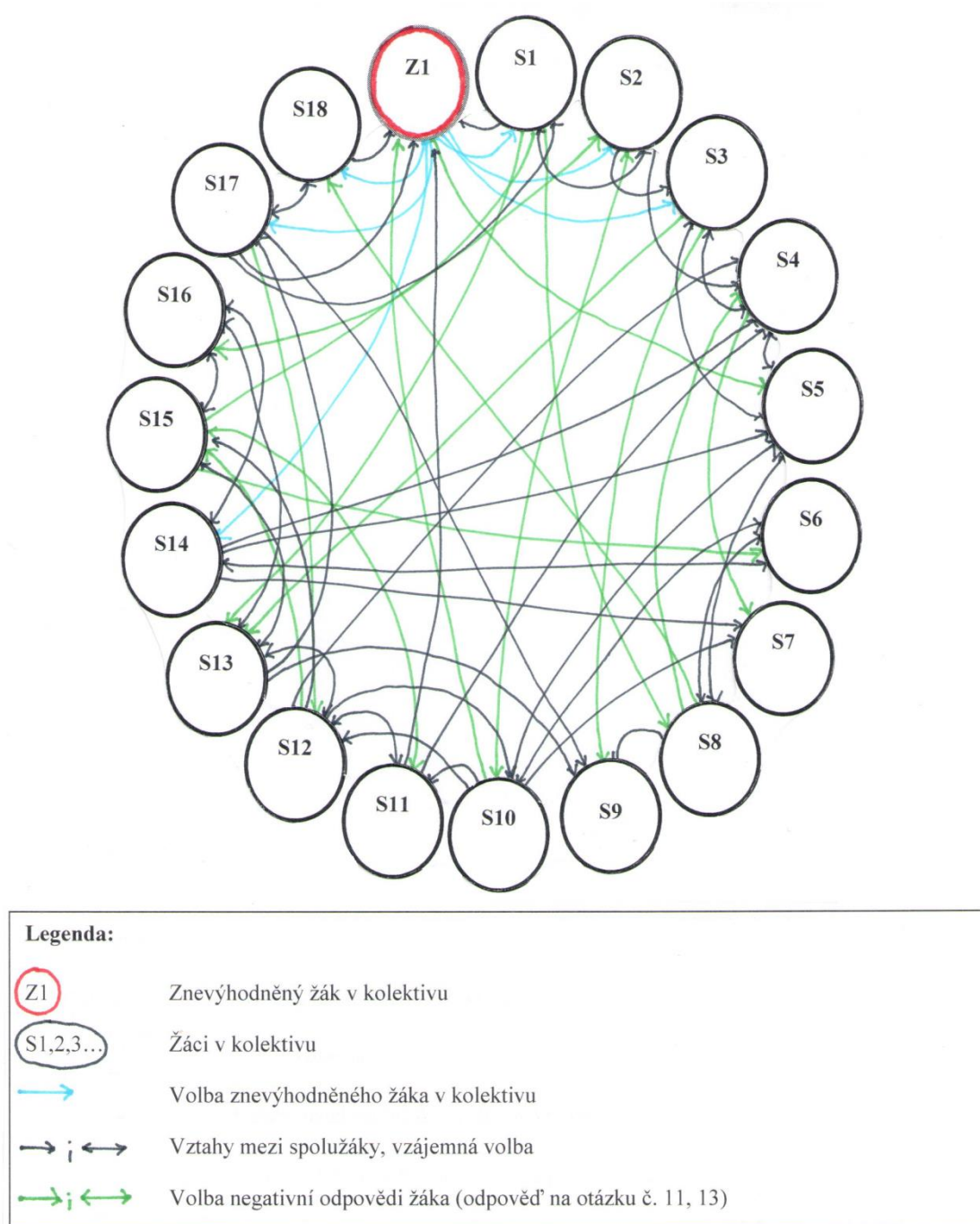
místo v oblíbě. Nejčastěji se v diagramu opakují vztahy po dvojicích, často ale jeden z této dvojice není opětován daným žákem, ke kterému vede. Není zde jediný žák, který by neměl ani jeden vztah.

Tabulka 8: Umístění žáka v důvěře v 5. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S4	5
2.	S1, S5	3
3.	S3, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S17, S18	2
4.	Z1, S2, S7, S15, S16	1

Nejpočetnější příčku, 3. místo, obsadilo 11 žáků, kteří mají důvěru ve dvou spolužácích, což nám znázorňuje Tabulka 8: Umístění žáka v důvěře v 5. třídě. Nejvyšší příčku obsadil znevýhodněný žák Z1, který jako jediný má pět vazeb. Poslední příčku obsadilo 5 žáků, kteří mají po jednom vztahu.

3. Oblast spolupráce žáka



Obrázek 10: Diagram oblasti spolupráce žáka v 5. třídě

V oblasti spolupráce jsou vztahy v této třídě ještě složitější. Obrázek 10: Diagram oblasti spolupráce žáka v 5. třídě znázorňuje, že je zde celkem 40 vazeb. Nejvíce žáků, celkem šest, jich chce spolupracovat s žákem S4, který je považován za nejdůvěryhodnějšího. Jen o jednoho žáka méně jich chce spolupracovat s žákem S5.

Přitom žák S4 ze všech vazeb opětuje jen jednu, a to k žákovi S5. Žák S5 opětuje pouze dva vztahy z přijímaných pěti vztahů. Se znevýhodněným spolužákem by chtěli spolupracovat čtyři spolužáci (S1, S11, S17, S18). Žák Z1 vede vazby k šesti spolužákům (S1, S2, S3, S14, S17, S18), opětuje je žáci S1, S11, S17 a S18. Velkou skupinou žáků jsou pak ti, kteří tvoří vazby po dvou nebo po třech.

Vztahy negace, při kterých žáci odmítají s někým spolupracovat, jsou podobné jako u oblíbenosti. Znevýhodněný žák nechce spolupracovat s žákem S5, který k němu ale negativní vztah nevede. Naopak s žákem Z1 by si nedovedl představit spolupracovat žák S10.

Tabulka 9: Umístění žáka ve spolupráci v 5. třídě

Umístění	Žák	Počet vztahů
1.	S4	6
2.	S5	5
3.	Z1, S3	4
4.	S1, S6, S9, S12, S13, S15, S16, S17	3
5.	S2, S7, S8, S10, S11, S14, S18	2

V Tabulce 9: Umístění žáka ve spolupráci v 5. třídě máme na prvním místě žáka S4, který je i v předchozí oblasti první. V této oblasti vidíme pět kategorií, v nejpočetnější kategorii tvoří žáci dvou a tři početné vazby. Znevýhodněný žák pak stojí někde uprostřed spletité sítě vztahů.

11.4 Diskuze

Jak jsem již uvedla v metodologické části práce, ke zjišťování vztahů ve třídě existuje několik přístupů. Pro tuto práci byl sestaven vlastní dotazník, který byl zaměřen na oblasti, které jsou důležité pro sociální vztahy. Navržen byl i vlastní postup vyplňování dotazníků, systémem „korály“ a systémem hodnocení, který je vysvětlen v praktické části.

Aby mohly vznikat sociální vztahy, a dále se vyvíjet, jsou potřeba tři základní atributy: oblíba, důvěra a spolupráce. Pro bakalářskou práci byly stanoveny tři cíle a tři předpoklady pro výzkum.

12 Cíle bakalářské práce

1. Zjistit, do jaké míry se v rámci skupiny projeví znevýhodněný žák v rámci oblíbenosti
2. Zjistit, zda žáci považují znevýhodněného žáka jako důvěryhodného
3. Zjistit, v jaké míře znevýhodněný žák spolupracuje se spolužáky

12.1 Předpoklady výzkumného šetření

1. Míra oblíbenosti znevýhodněného žáka se bude hodnotit podle toho, jak velké bude jeho znevýhodnění. Čím těžší postižení, tím jeho oblíbenost u dětí bude klesat.
2. Znevýhodněný žák bude považován za důvěryhodného, pokud k němu budou směřovat vztahové linie.
3. Spolupráce se spolužáky by měla být podněcována učitelem, z hlediska subjektivního výběru spolužáka spolužákem bude výběr řízen profitem určitých znalostí v konkrétním úkolu.

Výsledky výzkumného šetření můžeme shrnout do následujících odpovědí na jednotlivé cíle a potvrdit tak nebo vyvrátit předpoklad.

1. Zjistit, do jaké míry se v rámci skupiny projeví znevýhodněný žák v rámci oblíbenosti

- Oblast oblíbenosti ve 3. třídě

V této otázce jsou vztahy ve 3. třídě v dějové lince vytváření, přesto jsou spletité. Potvrdily se řetězce kamarádkých voleb, ve kterých žák S7 volí žáka S6 a žák S6 volí žáka S5. Třída má své dva oblíbené žáky, ale ani jeden není znevýhodněný žák. Síť vztahů se u něj tenčí. Propadá se na poslední místo, kde se nachází s druhým spolužákem. Tito dva žáci ve třídě působí jako samostatné uzavřené jednotky, které už nemají další sociální vazby.

Hypotéza, že se znevýhodněný žák bude pohybovat na žebříčku oblíbenosti podle jeho míry postižení, se zde potvrdila. Žák Z1 je chlapec, který má autistické rysy a projevuje malou interakci vůči spolužákům.

- Oblast oblily ve 4. třídě

Ve 4. třídě jsou vztahové linie složitější než v nižších třídách. Hustá síť vztahů oblily, ve kterých spolu žáci kamarádí, je rozsáhlá. Bohužel žádný vztah nevede ke znevýhodněnému žákovi. V této třídě je prakticky nevidomá dívka s mentální retardací. Sama považuje dva žáky za oblíbené, ovšem ti se s ní kamarádit nechtějí. Má snahu navazovat vztahy, ale jediné vztahy, které ji spolužáci opěťují, jsou negativní. I přes snahu je na posledním místě v žebříčku oblíbenosti.

Hypotéza míry oblíbenosti podle rozsahu postižení se tak potvrdila.

- Oblast oblily v 5. třídě

V této třídě jako jediné se znevýhodněný žák dostal do popředí a směřuje k němu nejvíce vztahů. Je považován za nejoblíbenějšího žáka ze třídy. Celkově jsou zde vztahy propletené, většinou si zde žáci vztahy opěťují. Největší poměrnou skupinou jsou zde žáci, kteří mají dva spolužáky, se kterými se nejvíce kamarádí.

Znevýhodněný žák, který navštěvuje tuto třídu je chlapec s Aspergerovým syndromem. Podle mého názoru je to velké znevýhodnění, co se týká interakcí, ale výzkum tuto domněnku negoval. Hypotéza oblily podle míry znevýhodnění se tedy nepotvrdila.

2. Zjistit, zda žáci považují znevýhodněného žáka jako důvěryhodného

- Oblast důvěry ve 3. třídě

Zde se předpokládá, že znevýhodněný žák bude důvěryhodný, pokud k němu budou směřovat vztahové linie, se potvrdila. Znevýhodněný žák sice není na úplném vrcholu důvěry, ale ani na posledním místě, protože se svým jediným kamarádem ze třídy si důvěru opěťují, jsou tak v největší skupině, ve které důvěřuje každý žák minimálně jednomu spolužákovi. Poslední pozici zastávají jiní spolužáci, kteří nemají ani v jednom spolužákovi důvěru.

- Oblast důvěry ve 4. třídě

V důvěře se vztahy tenčí, každý žák má minimálně jednoho spolužáka, kterému důvěřuje. Znevýhodněný žák zde stojí opět na posledním místě, nevedou k němu žádné

vazby. Nevidomá žákyně není považována za důvěryhodnou. Hypotéza se zde potvrzuje.

- Oblast důvěry v 5. třídě

Ve sféře důvěry se znevýhodněný chlapec neprojevil. Pouze jeden spolužák z ostatních kamarádů, kteří ho označili za oblíbeného, ho považuje za důvěryhodného. Není tedy nejdůvěryhodnějším spolužákem. V žebříčku je na posledním místě, ale na tomto místě je s dalšími čtyřmi spolužáky.

Hypotéza se zde naplňuje. Ne v takové míře, jak by se dalo očekávat, když je oblíbený, ale vede k němu vztah. Tudíž má důvěru.

- 2) Zjistit, v jaké míře znevýhodněný žák spolupracuje se spolužáky

- Oblast spolupráce ve 3. třídě

Žáci spolu ve velké míře spolupracují a kooperují. Stanovený předpoklad, že by učitel měl podněcovat žáky a zvýrazňovat jejich přednosti v úkolu, se zde neuplatnil. Znevýhodněný žák spolupracuje pouze s jedním žákem. Má nejvíce negativních vztahů v oblasti spolupráce. Vyplývá tedy, že učitel dostatečně nevytváří podmínky, ve kterých by znevýhodněný žák mohl ukázat své zkušenosti, které by byly výhodné pro kolektiv.

- Oblast spolupráce ve 4. třídě

V této oblasti třída dobře spolupracuje. Lépe si zde vede i nevidomá žákyně, které její snahy o kontakt byly negovány. Není na posledním žebříčku, její vazby o spolupráci jsou opěťovány dvěma spolužáky.

Předpoklad se tedy naplnil, učitel dává podněty ke spolupráci žáků, aby mohly vyniknout profity nevidomé spolužačky.

- Oblast spolupráce v 5. třídě

Ve spolupráci je znevýhodněný chlapec uprostřed interakcí třídního kolektivu. Je součástí třídy, ve které s ním chtějí spolužáci spolupracovat, a chlapec si umí představit spolupracovat s nimi.

Hypotéza se zde potvrdila, žák potvrzuje své kladné vlastnosti výhodné pro kolektiv v činnostech, které zadává učitel.

ZÁVĚR

V dnešní době má každý právo na rovné vzdělávání, které je legislativně ukotveno v mezinárodních úmluvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném prostředí a ve spádové oblasti. Záměrem práce nebylo zjistit a rozhodnout, zda inkluze funguje či nikoliv. Úkolem bylo zjistit, jaké podmínky ve třídě nastavuje inkluzivní vzdělávání ve sféře sociálních vztahů dětí. Sociální vztahy jsou založené na spolupráci, důvěře a závisí na kontaktu s druhými.

Podle této strategie byly stanoveny cíle a jejich předpoklady v praxi. Vztahy ve třídách fungují, je jich spleť síť, třídním kolektivem probíhá řada interakcí. Žáci spolu komunikují, každý má někoho, komu může důvěřovat. Jestli se toto děje i prostřednictvím znevýhodněného žáka je otázkou, kterou jsme rozklíčovali ve výzkumu. Znevýhodněný žák ve většině případů stojí mimo celý kolektiv. Práce není kvantitativní, nemusí se tak dít v každé třídě. Výsledky interpretuji podle svého výzkumu v daných třídách, které se výzkumu zúčastnily.

Předpoklady pro cíle práce se ve většině případů potvrdily. Do jaké míry bude znevýhodněný žák kolektivem vnímaný jako oblíbený, závisí na míře jeho postižení.

Třidu, která se zúčastnila výzkumu, navštěvuje žák s poruchami autistického spektra, který není nejoblíbenější, nejdůvěryhodnější, není to ani žák, se kterým by chtělo nejvíce žáků spolupracovat. Má však v kolektivu žáka, který s ním kamarádí, důvěřuje mu a chce s ním spolupracovat.

Další třídu ve výzkumu navštěvuje holčička s mentální retardací a je prakticky nevidomá, snaží se spolupracovat s ostatními, ale v některých případech její snahy nejsou spolužáky opětovány. V oblíbenosti a důvěře stojí mimo kolektiv, pouze ve spolupráci by s ní chtěli spolupracovat pouze dva spolužáci.

Poslední, 5. třída, která se účastnila výzkumu a je ukázkovým příkladem dobré inkluze, kde toto vzdělání funguje. Vymyká se tak hypotéze o míře oblíbenosti. Žák s Aspergerovým syndromem je zde nejoblíbenější, patří k důvěryhodným žákům a také k žákům, se kterými chtějí ostatní spolupracovat. Je to jediná třída ve výzkumu, která má pozitivní hodnocení znevýhodněného žáka.

Výsledky, které přináší bakalářská práce, odráží sociální a vztahové klima ve třídě. Výzkum potvrzuje, že jinakost inkludovaného může vést k jeho vyčlenění

z dětského kolektivu. Tím jednak zhoršit jeho vlastní sebehodnocení a jednak zhoršit jeho začleňování do dalších sociálních skupin. Práce ukazuje možnosti hlubšího zkoumání důsledků společného vzdělávání. Výsledky mohou posloužit jako podklad pro další zkoumání. Na těchto základních kamenech z výzkumu pak lze stavět další pilíře. Výzkum nám ukazuje, jak inkluze a společné vzdělávání probíhá, a jakým směrem by se měli ubírat. Tento směr hlásá vzdělávání pro všechny, výsledky však ukazují, že ne všechny děti jsou v tomto proudu vzdělávání šťastné.

Použité zdroje

Monografické publikace:

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.

Braun, R. (2005–2006). Školní třída, její vedení a diagnostika. Diagnostika vztahů ve školní třídě. Práce školního psychologa se třídou. Studijní materiál ŠPC.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HOLÁ, Lenka. *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4109-3.

- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie vybraná témata: II.* 1992 In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5.
- KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů.* Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRUTECKIJ, V. A. *Základy pedagogické psychologie.* 1. vyd. Praha: SPN, 1975. 275 s. ISBN 14-186-75.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.* Národní ústav pro vzdělávání: Praha. 2012. ISBN: 978-80-87063-79-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1360-4.

PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání: Analysis of social determinants of inclusive education*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-245-1.

PODEŠVA, Libor. *Integrace je když--, zkušenosti jedné školy*. Vsetín: [s.n., 2003?]. ISBN 80-239-0339-x.

PODHRÁZKÝ, Milan. *Přehled judikatury z oblasti školství*. (2. vydání). Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. Judikatura (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-504-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-115-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0929-1.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3562-7.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1.a 2.stupeň ZŠ doplňující studium* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Periodika

TITZL, Boris. Naučit, nebo inkludovat?. *Speciální pedagogika. Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. 2016, **26**(3), 261 – 291. ISSN 1211-2720.

Internetové zdroje:

Česká školní inspekce. Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení. In: Národní registr výzkumů o dětech a mládeži [online]. 2014. [cit. 27-02-2019]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/552-rovny-pristup-ke-vzdelavani-v-ceske-repu.html>

Klima školní třídy. In. *Národní ústav pro vzdělávání*. Praha. [online]. 2011 [cit. 13-02-2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

KNOTOVÁ, Dana. Socializace In. *Úvod do sociální pedagogiky*. Masarykova univerzita. [online]. 2014. [cit. 10-02-019]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/131851/Books_2010_2019_087-2014-1_5.pdf

LAURENČÍKOVÁ, SMETANA. Je absurdní chtít od všech dětí stejný výkon, inkluze je přínosná, říká Laurenčíková. In. *DVTV* [online]. 2018. [cit. 20-02-2019]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/je-absurdni-chtit-od-vsech-deti-stejny-vykon-inkluze-je-prin/r~20914784f80411e8bf040cc47ab5f122/?redirected=1551082544>

PILAŘ, Jiří. Nemyslím si, že všechny děti patří do běžných škol, říká speciální pedagog. In. *Česká škola* [online]. 2017. [cit. 20-02-2019] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/03/nemyslim-si-ze-vsechny-deti-patri-do.html>

PAVÉSKOVÁ, Kateřina. Výhody inkluze v českém školství. O nevýhodách integrace toho bylo napsáno již mnoho. Jak je to s jejími výhodami? In. *Pro Fair Play* [online]. 2016. [cit. 01-03-2019]. Dostupné z: <https://www.profairplay.cz/vyhody-inkluze-v-ceskem-skolstvi-o-nevyhodach-integrace-toho-bylo-napsano-jiz-mnoho-jak-je-to-s-jejimi-vyhodami/>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma souvislosti pojmů podle Laška	27
Obrázek 2: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka ve 3. třídě.	42
Obrázek 3: Diagram v oblasti důvěry žáka ve 3. třídě.....	44
Obrázek 4: Diagram v oblasti spolupráce žáka ve 3. třídě	46
Obrázek 5: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka v 4. třídě	48
Obrázek 6: Diagram v oblasti důvěry žáka ve 4. třídě.....	50
Obrázek 7: Diagram v oblasti spolupráce žáka ve 4. třídě	52
Obrázek 8: Diagram v oblasti oblíbenosti žáka v 5. třídě	54
Obrázek 9: Diagram v oblasti důvěry žáka v 5. třídě	56
Obrázek 10: Diagram oblasti spolupráce žáka v 5. třídě	58

Seznam tabulek

Tabulka 1: Umístění žáka v oblíbenosti ve 3. třídě	43
Tabulka 2: Umístění žáka v důvěře ve 3. třídě	45
Tabulka 3: Umístění žáka ve spolupráci ve 3. třídě.....	47
Tabulka 4: Umístění žáka v oblíbenosti ve 4. třídě	49
Tabulka 5: Umístění žáka v důvěře ve 4. třídě	51
Tabulka 6: Umístění žáka ve spolupráci ve 4. třídě.....	53
Tabulka 7: Umístění žáka v oblíbenosti v 5. třídě	55
Tabulka 8: Umístění žáka v důvěře v 5. třídě	57
Tabulka 9: Umístění žáka ve spolupráci v 5. třídě	59

PŘÍLOHY

Příloha A: Pravidla pro vyplnění dotazníku

Příloha B: Dotazník

Příloha A: Pravidla pro vyplnění dotazníku

Pravidla pro vyplnění dotazníku:

1. Dotazník slouží ke zjištění kamarádských vztahů v sociální skupině.
2. Dotazník je anonymní.
3. Dotazník je přátelský.
4. Po zpracování dotazníku budou záznamy zničené
5. Všichni žáci si sednou do kroužku, na zadní stranu dotazníku nakreslí „korále“.
Každý jeden korálek představuje žáka v kolektivu.
6. Každý žák představuje jeden korálek podle toho, kde sedí a spojuje sebe s ostatními žáky podle otázek.
7. Šipky musí být označeny podle otázky nebo barevně rozlišené.
8. Nejdříve je třeba dotazník společně přečíst a vysvětlit otázky.
9. Odpovědi může být více nebo žádná.
10. Každý dotazník vyplňuje sám za sebe a neopisuje od ostatních.
11. Nebát se projevit svůj názor.
12. Při vyplňování se žáci mohou ptát, čemu nerozumí.
13. Na vyplnění otázek mají žáci 60 minut, čas se dá prodloužit.

Příloha B: Dotazník

Dotazník

Milí žáci,

jmenuji se Petra Kreibichová a také chodím do školy, stejně jako vy. Navštěvuji vysokou školu pedagogiky a dělám důležitou práci, ve které mi můžete pomoci. Tento dotazník je o školní třídě, o kamarádech, které v ní máme. Při této větě už jste si jistě začali vybavovat tu svou. A to je správně! U toho taky zůstaneme, protože váš názor mi hodně pomůže poznat vaši třídu. Pozorně čtete otázky a zamyslete se nad odpověďmi, ty se mohou opakovat a může jich být více.

Tímto bych vás chtěla pořídat o vyplnění následujících odpovědí v dotazníku, který se pak stane součástí mé bakalářské práce.

Vámi napsané odpovědi v dotazníku budou použity pouze pro zpracování bakalářské práce a nebudou nikde jinde uvedeny. Slibuji, že veškeré záznamy v dotazníku jsou zcela anonymní a po jejich zpracování budou všechny dotazníky zničeny. Proto prosím všechny o naprostou upřímnost a žádný strach při projevení vlastního názoru.

Děkuji P. K.

1. Do jaké třídy chodíš?

A) 3. B) 4. C) 5.

2. Nakresli šipku s označením 2 ke spolužákům, se kterými bys chtěl sedět.

3. Nakresli šipku s označením 3 ke spolužákům, se kterými bys dovedl představit sedět.

4. Nakresli šipku s označením 4 ke spolužákům, se kterými bys sedět nechtěl.

5. Nakresli šipku s označením 5 ke spolužákům, se kterými se kamarádíš.

6. Nakresli šipku s označením 6 ke spolužákům, které bys pozval na oslavu narozenin.

7. Nakresli šipku s označením 7 ke spolužákům, které bys nechtěl pozvat na oslavu narozenin.

8. Představ si, že máš problém, komu ze spolužáků bys ho řekl? Nakresli šipku s označením 8 ke spolužákům.
9. Představ si, že ti někdo svěří tajemství, s kým ze spolužáků by ses o něj podělil? Nakresli šipku s označením 9 ke spolužákům.
10. Nakresli šipku s označením 10 ke spolužákům, od kterých si půjčuješ věci.
11. Nakresli šipku s označením 11 ke spolužákům, od kterých by sis věci nikdy nepůjčil.
12. Nakresli šipku s označením 12 ke spolužákům, se kterými by sis dovedl představit spolupracovat na úkolu.
13. Nakresli šipku s označením 13 ke spolužákům, se kterými by sis nedovedl představit pracovat na úkolu.