

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**ROLE TŘÍDNÍHO KLIMATU VE SPOLEČNÉM
VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

**THE ROLE OF CLASSROOM CLIMATE IN INCLUSIVE
EDUCATION IN BASIC SCHOOLS**



Magisterská diplomová práce

Autor: Mgr. Bc. Alice Medříková

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Olomouc

2020

Prohlášení

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění.

Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích.

Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Role třídního klimatu ve společném vzdělávání na základních školách“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis

Poděkování

Poděkování patří panu PhDr. Janu Šmahajovi, Ph.D. za pomoc a odborné vedení mé diplomové práce, za jeho rady a připomínky.

Rovněž děkuji všem respondentům, kteří mi pro účel této práce poskytli řadu cenných informací a věnovali mi svůj čas.

Své rodině děkuji za vše.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Společné vzdělávání jako významný socializační činitel	12
1.1 Socializace	12
1.2 Škola jako činitel socializace	14
1.3 Společné vzdělávání	16
1.4 Sociální aspekt společného vzdělávání	18
1.5 Zvláštnosti socializace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	20
1.6 Shrnutí	21
2 Školní třída	23
2.1 Školní třída jako malá sociální skupina	23
2.2 Učitel	26
2.3 Klima školy	28
2.4 Klima třídy	29
2.5 Diagnostika vztahů ve třídě	31
2.6 Shrnutí	35
3 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	37
3.1 Specifika žáků se smyslovým a tělesným postižením	37
3.2 Specifika žáků s oslabeným kognitivním výkonem a s mentálním postižením	41
3.3 Specifika žáků s narušenou komunikační schopností	44
3.4 Specifika žáků se specifickými poruchami učení	45
3.5 Specifika žáků s poruchami autistického spektra	46
3.6 Specifika žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou	47
3.7 Specifika žáků s psychickým onemocněním	49
3.8 Žáci na hraně mezi normou a patologií	49
3.9 Specifika žáků nadaných a mimořádně nadaných	50
3.10 Shrnutí	50
4 Dosavadní výzkumy	52
4.1 Shrnutí	54

Výzkumná část	55
5 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	56
5.1 Výzkumný problém	56
5.2 Výzkumné cíle	57
5.3 Výzkumné otázky	57
6 Metodologický rámec výzkumu	59
6.1 Design výzkumu	59
6.2 Základní a výběrový soubor	59
6.3 Metody získávání dat	61
6.4 Metoda zpracování a analýzy dat	63
6.5 Etické problémy a jejich řešení	64
6.6 Popis výzkumného souboru a prostředí	65
6.6.1 Škola „A“	68
6.6.2 Škola „B“	70
6.6.3 Škola „C“	72
6.6.4 Škola „D“	73
7 Analýza dat, prezentace, popis a interpretace výsledků	75
7.1 Analýza dat	75
7.1.1 Data získaná analýzou rozhovorů s pedagogickými pracovníky	75
7.1.2 Data získaná analýzou dotazníku B-3	75
7.1.3 Data získaná analýzou projektivního testu Strom duchů	77
7.1.4 Data získaná analýzou rozhovorů se žáky	78
7.1.5 Shrnutí	81
7.2 Prezentace, popis a interpretace výsledků	82
8 Odpovědi na výzkumné otázky	91
9 Diskuze	95
10 Závěry	100
Souhrn	101
Seznam použitých zdrojů a literatury	104

Přílohy magisterské diplomové práce

- Příloha č. 1 Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce
- Příloha č. 2 Dotazník B-3 - příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 3 Projektivní test Strom duchů – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 4 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 8.A – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 5 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 8.A – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 6 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.A – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 7 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.A – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 8 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 8.B – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 9 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 8.B – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 10 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.B – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 11 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.B – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 12 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.C – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 13 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.C – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 14 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 8.D – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 15 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 8.D – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 16 Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.D – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 17 Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.D – příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce
- Příloha č. 18 Dopis řediteli/ředitelce školy
- Příloha č. 19 Dopis zákonnému zástupci
- Příloha č. 20 Informovaný souhlas zákonného zástupce
- Příloha č. 21 Informovaný souhlas dospělého účastníka výzkumu
- Příloha č. 22 Ukázka anonymního dotazníku zjišťujícího klima třídy a způsob jeho vyhodnocování
- Příloha č. 23 Ukázka kvalitativní práce s daty
- Příloha č. 24 Směrnice děkana FF UP vymežující plagiátorství

Úvod

Motto:

„Cesta, na níž se slabí stávají silnějšími, je táž cesta, na níž se silní zdokonalují.“

Maria Montessori

Inkluze, neboli společné vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních, je v běžných základních školách i čtyři roky po svém zavedení stále aktuální a hodně diskutované téma. Obecně není laickou ani odbornou veřejností přijímáno nejlépe a jeho implementace je provázena řadou problémů, které je v očích veřejnosti spíše znehodnocují a vyvolávají obavy o budoucnost českého školství.

Osobně se v této oblasti se pohybuji jako učitelka v základní škole a výchovná poradkyně, jejíž náplní práce je zajištění co nejlepších podmínek pro výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Také jako matka dítěte s autismem mám možnost vidět společné vzdělávání zároveň z pozice rodiče. Zde se zrodila inspirace pro moji diplomovou práci, která je zaměřena na vliv třídního kolektivu a klimatu na úspěšnost inkluze a s tím související otázku postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě včetně jejich začlenění do této skupiny. Tematicky tak navazuji na svou bakalářskou práci, kterou jsem zpracovávala na téma inkluze a ze které jsem na několika místech citačně obohatila i text této práce.

I když myšlenka a realizace společného vzdělávání není bezesporu myšlenkou novou, k jejímu výraznějšímu rozvoji v naší republice došlo až v průběhu posledních několika let. Zásadním zlomem byly legislativní změny školského zákona s platností od 1. 9. 2016. Inkluze je založená na principu, kdy každé zdravotně znevýhodněné dítě má právo být prvotně zařazeno do běžné základní školy a vyrůstat se svými intaktními vrstevníky, pokud tomu nebrání závažné okolnosti. Přes veškerá pozitiva nelze společné vzdělávání vnímat jako univerzálně vhodnou formou vzdělávání vždy a pro každé dítě.

Škola je po rodině dalším důležitým socializačním činitelem: systematicky a dlouhodobě uvádí jedince do sociokulturního světa a zprostředkovává mu kulturní dědictví, poznatky, zkušenosti, požadavky i normy společnosti, ve které žije. Vyšší heterogenita edukačního prostředí společně s vrstevnickou skupinou má potenciál lepšího rozvoje sociálních dovedností obou skupin, což by mohlo v budoucnu pozitivně ovlivnit

společné soužití. Třída, jakožto malá sociální skupina, má své specifické klima, které je nutné průběžně monitorovat a případně je ovlivňovat. Pokud třída nepřijme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, on se nestane její plnohodnotnou součástí a žije izolován vedle ostatních spolužáků, nezíská patřičné vědomosti, ani dovednosti a nelze tedy hovořit o inkluzi.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Cílem teoretické části je souhrn aktuálních informací z dané problematiky. Pozornost je věnována sociálnímu aspektu společného vzdělávání jako významnému socializačnímu činiteli. Dále je zdůrazněn význam klimatu třídy, práce s ním a jeho diagnostika. V neposlední řadě jsou nastíněna specifika žáků s nejčastěji se vyskytujícími druhy speciálních vzdělávacích potřeb a jejich možný vliv na klima třídy, který je třeba brát v potaz. Tato část je ukončena průřezem dosavadních výzkumů v dané oblasti.

Ve výzkumné části je popsán kvalitativní výzkum. Ten byl realizován formou dotazníku B-3, projektivního testu a následných individuálních rozhovorů se žáky, kteří jsou v současné době v rámci inkluze společně vzdělávání v 8. a 9. třídách běžných základních škol. Pro lepší orientaci v problematice bylo toto šetření rozšířeno o rozhovory s pedagogickými pracovníky školy, především s třídními učiteli, v některých případech i s řediteli škol, výchovnými poradci a asistenty pedagoga. Získané informace jsou následně prezentovány a zhodnoceny. Hlavním smyslem bylo zmapovat, jak jsou žáci s různými typy postižení začleněni do své třídy, jak žáci se specifickými vzdělávacími potřebami i žáci intaktní vnímají kolektiv své třídy, co jim pomáhá při společném soužití ve třídě a kde naopak vidí nedostatky. Závěrem jsou shrnuty nejdůležitější body diplomové práce.

Teoretická část

„ ... opravdová inkluze začíná za dveřmi třídy a zahrnuje do předmětné problematiky nejen vyučovací proces, ale i neformální edukaci, rodinnou výchovu, vrstevnické skupiny atd. “

(Lechta, 2016, s. 35)

Chceme-li pochopit současný inkluzivní trend, je nutné vzít v úvahu základní klíčové události, které mu předcházely. Myšlenku, že z výchovy nelze vůbec nikoho vyloučit, a požadavek všestranného vzdělávání a výchovy ve všem a pro všechny vyslovil již v 17. století Jan Amos Komenský. Nicméně v průběhu 18. století docházelo k situaci naprosto opačné: paralelně se školami pro žáky intaktní vznikaly instituce pro péči o jedince s postižením, které postupně rozvíjely specifické metody edukace těchto dětí. Zprvu se pozornost soustřeďovala na nejtěžší vady. Například v Praze vznikl roku 1786 jeden z prvních ústavů pro hluchoněmé ve světě, v průběhu 19. století byly zakládány tamtéž postupně první ústav pro nevidomé a slabozraké, ústav pro slabomyslné a také první pomocná škola, zařízení pro mravně narušenou mládež a pro tělesně postižené. V dobrém úmyslu těmto dětem pomoci zapříčinila časná diferenciací jejich segregovanou edukaci (Kasper & Kasperová, 2008; Lechta, 2016; Šimůnková & kol., 1987).

I přes segregovanou edukaci se v naší republice v první polovině 20. století objevovaly snahy o nalezení jiného způsobu vzdělávání. Významnou postavou českého reformního pedagogického hnutí byl František Bakule, jenž roku 1918 po odchodu z Jedličkova ústavu založil v Praze vlastní experimentální školu, která byla určena jak hendikepovaným, tak i zdravým dětem. Dalším kritikem prvorepublikového školství byl Václav Příhoda, který nesouhlasil s předčasným rozdělováním žáků do různých školských institucí, naopak, zastával se školy jednotné, ale vnitřně diferencované s volbou předmětů a zaměření. Do realizace těchto reforem však negativně vstoupila nejdříve hospodářská krize a poté válka (Kasper & Kasperová, 2008).

Na rozdíl od výše zmiňovaných trendů bylo v naší republice po druhé světové válce zákonem o jednotné škole z roku 1948 školství radikálně modifikováno v souladu s politickým systémem, který proklamoval zásady socialistického humanismu, a byl zaveden propracovaný systém diferencovaného školství. Kromě speciálních a zvláštních škol vznikala také příslušná předškolní zařízení, střední školy i učební obory a docházelo

k diferenciaci i co do míry daného postižení. Byly zakládány třídy vyrovnávací a specializované při běžných základních školách, případně bylo voleno individuální vyučování v rodině pro děti se zvláště závažným či kombinovaným postižením. Zařazení žáka do příslušného zařízení bylo na základě komplexního vyšetření a rozhodnutí příslušných orgánů s rodiči projednáno, avšak jejich souhlas nebyl potřeba, což je samo o sobě alarmující, především, jednalo-li se například o školu od místa bydliště vzdálenou, a tudíž internátní (Jílek, Větrovský & Šmigová, 2015; Kasper & Kasperová, 2008; Lechta, 2016; Šimůnková a kol., 1987).

Dnešní celosvětový trend lze tedy považovat za retrográdní. Určitý návrat k myšlence Komenského, že dítě s postižením je právoplatným členem běžné školní komunity, zaznamenáme již na přelomu 19. a 20. století a v první třetině století 20. v souvislosti s alternativní pedagogikou. Její názory předznamenaly inkluzivní edukační trendy, které se začaly prosazovat až o padesát let později. Také rozvoj techniky v oblasti alternativní komunikace výrazně rozšířil vzdělávací potenciál i u dětí s těžkým postižením, a bylo možné jim tak vytvořit podmínky umožňující život co nejvíce podobný majoritní populaci (Lechta, 2016).

Systémově začali být žáci s postižením vzděláváni v běžných základních školách v 80. letech minulého století v rámci individuální integrace a na konci 20. století se objevily první diskuse o inkluzi (Lechta, 2016; Uzlová, 2010). Zlomovým obratem pak byla bezesporu roku 1994 Deklarace ze Salamanky, jejímž výstupem byla „*Deklarace požadující budování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby*“ (Lechta, 2016, s. 33).

V rozporu s touto prointegrační snahou bylo naše školství na přelomu milénia považováno ve srovnání s okolními zeměmi Evropské unie za selektivnější a diskriminační co do přístupu k vyšším úrovním vzdělání. To dokládá kauza „*D. H. a ostatní v. Česká republika*“ českých zvláštních škol, která se stala jedním z nejvýznamnějších případů Evropského soudu týkajícím se vymezení práva na vzdělání v kontextu zákazu diskriminace na základě příslušnosti k národnostní menšině. Jednalo se o bezdůvodné umístění nepřiměřeného počtu romských dětí do zvláštních či speciálních škol, což bylo považováno za diskriminační a podstatným způsobem znevýhodňující, mimo jiné i z důvodu, že obsah učiva byl nižší než v běžných základních školách, tudíž omezující při volbě dalšího studia či povolání. Není bez zajímavosti, že tento proces byl i faktickým důvodem ke vzniku

nového termínu „oslabení kognitivních funkcí“ (Jílek, Větrovský & Šmigová, 2015; Lechta, 2015; Michalík, 2015).

Od roku 2016 je inkluzivní vzdělávání v České republice legislativně zakotveno jakožto právo všech žáků na poskytování stejných podmínek a šancí na dosažení odpovídajícího stupě vzdělání a rozvoj svých individuálních předpokladů, což znamená, že každé zdravotně znevýhodněné dítě má právo primárně navštěvovat běžnou základní školu. Kromě inkluze do základních škol se mohou žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a autismem vzdělávat i v základní škole speciální (Hájková & Strnadová; Uzlová, 2010; Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb.; Zákon 82/2015 Sb., Zákon 561/2004 Sb.).

Společné vzdělávání je platné čtvrtým školním rokem, obecně ale není vnímáno a přijímáno laickou i odbornou veřejností nejlépe, ani jednotně. Na jedné straně je vítáno jako ideál nediferencovaného, a tudíž spravedlivého školství pro všechny bez rozdílu, ve středu názorové škály je hodnoceno s většími či menšími výhradami a nakonec v druhém, negativním extrému je odmítáno jako necitlivý zásah jeho funkční struktury s neblahým dopadem na obě skupiny žáků a neadekvátní administrativní zátěží pro pedagogy (Asociace speciálních pedagogů, 2017; EDUin Informační centrum o vzdělávání, 2017; Medříková, 2018).

I přes nesporné benefity společného vzdělávání dětí v běžné základní škole mohou existovat okolnosti a skutečnosti, na základě kterých je lze pro konkrétního jedince nebo třídní kolektiv v určité situaci považovat za nevhodné či přímo škodlivé. Z tohoto důvodu i přes veškerá její pozitiva nelze inkluzi vnímat jako univerzálně optimální formu vzdělávání vždy a pro každého (Asociace speciálních pedagogů, 2017; EDUin Informační centrum o vzdělávání, 2017; Medříková, 2018).

Kromě klíčové role psychologa ve školském poradenském zařízení se dostává do popředí kvalita práce pedagogů, případně školních psychologů nejen s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také s kolektivem třídy jako celkem a jejím klimatem, která může úspěšnost inkluze výrazně ovlivnit (Lechta, 2016; Medříková, 2018).

1 Společné vzdělávání jako významný socializační činitel

*„Od počátků lidské existence se chování člověka vztahuje k jiným lidem
či prvkům sociálního prostředí.“*

(Řezáč, 1998, s. 23)

Jak již bylo výše zmíněno, legislativně je společné vzdělávání v České republice zakotveno od roku 2016. Zásadní otázkou tedy není, zda může být dítě vzděláváno v běžné základní škole, ale jak takovému dítěti toto vzdělávání umožnit, aby z něj mělo prospěch ono samo i jeho okolí. V praxi to znamená, že každé zdravotně znevýhodněné dítě má právo primárně navštěvovat běžnou základní školu, která je povinna respektovat jeho jinakost, a tomu uzpůsobit podmínky vzdělávání (Hájková & Strnadová; Uzlová, 2010; Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb.; Zákon 82/2015 Sb., Zákon 561/2004 Sb.).

1.1 Socializace

Zaměříme se nejdříve na pojem socializace. Začíná samotným narozením a lze ji charakterizovat jako celoživotní proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejích vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá. Tímto procesem se člověk začleňuje neboli vrůstá do konkrétní společnosti a rozvíjí se jako společenská bytost. Osvojuje si jazyk a základní společenské normy, učí se zastávat různé sociální role, čímž získává specificky lidské způsoby psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání, jinými slovy vlastnosti, které mu umožňují život ve společnosti (Čáp & Mareš, 2001; Helus, 2009; Lechta, 2016; Řehan, 2007; Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Výrost & Slaměník, 2015).

Vývojem se jedinec mění v kulturní osobnost, která v dospělosti dokáže fungovat ve složitém systému lidské společnosti nejen jako její součást, ale zároveň i jako individuální bytost. Lidské chování je dotvářeno ve společenském kontextu a zvláště pak jednání je vlastně socializovanou formou lidského projevu. Je nutno brát v potaz, že vztah jedinec-společnost není jednosměrné působení společnosti na člověka ani pasivní

přizpůsobování se jedince sociálnímu prostředí. Jedná se o procese reciproční: jedinec je společností ovlivňován a zároveň ji mění (Čáp & Mareš, 2001; Řezáč, 1998; Thorová, 2015).

Socializace zahrnuje všechny stránky duševní činnosti, tj. oblast kognitivní, emotivní a konativní a představuje osvojení si takových vlastností a dovedností, které daná kultura preferuje. Každá kultura si vytvořila svoji představu o tom, jak by jedinci měli vykonávat své sociální role a jaké hodnoty společnosti by měli sdílet. Tyto představy jsou zahrnuty do soustavy norem, kterými je regulováno chování a prožívání jedinců, a od nich je následně odvozený obsah socializace, který je předáván prostřednictvím činitelů socializace (Čáp & Mareš, 2001; Helus, 2009; Lechta, 2016; Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Výrost & Slaměnik, 2015).

Mezi mechanismy socializace řadíme procesy učení a regulační procesy. V procesu učení dochází k předávání, přijímání a osvojování obsahu socializace. Pokud činitelé působí regulačně, dochází k zásahům okolí tak, aby byl jedinec formován v souladu s požadovanými cíli socializace. Zásadní význam pro sociální vývoj jedince mají ty činnosti, aktivity a vazby, při nichž dochází k interakci vnitřních a vnějších podmínek a vlastní změně, tj. k učení, růstu nebo sociálnímu zrání. Vlivem sociální zkušenosti se vytváří postoje, které významně ovlivňují chování a jednání člověka, ať už mají podobu latentního regulátoru chování anebo se v chování a jednání člověka zjevně projevují (Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Výrost & Slaměnik, 2015).

Funkci činitelů socializace mohou plnit nejrůznější sociální skupiny či osoby. Za hlavní jsou považovány ty, do kterých je jedinec dlouhodobě či trvale a pevně začleněn, s nimiž vstupuje do interakcí, k nimž si vytváří subjektivní vztah a které mají možnost dlouhodobého přímého působení na jedince. Dominantní roli hraje primární rodina, přestože se v moderní společnosti její socializační působení do značné míry přesunuje na instituce, poté škola, vrstevníci nebo později také kolektiv spolupracovníků na pracovišti. Sociální skupiny zprostředkovávají jedincům vlivy ze širšího prostředí a zároveň usnadňují uspokojování jejich základních sociálních potřeb, jako je potřeba sociální aktivity, potřeba začlenění se do society a zaujetí takové pozice v ní, která by odpovídala sebepojetí jedince (Řehan, 2007; Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Výrost & Slaměnik, 2015).

Bezesporně primárním nositelem kultury, který zprostředkovává první sociální vlivy, poskytuje základ norem a hodnot dané společnosti, seznamuje dítě s kulturními vzorci a učí je respektovat požadavky rodičů, je jeho rodina. Zpočátku zejména matka, otec a sourozenci,

později se sociální svět rozšiřuje i vně rodiny. I po vstupu do mateřské a později základní školy poskytuje rodina dítěti základní citovou jistotu, bezpečí, útočiště v situacích ohrožení a bolesti. Čím hlubší, jistější jsou vztahy, které dítě s rodiči navázalo, tím snáze probíhá i celý proces emancipace, který je nutný pro osobní zrání (Langmeier & Krejčířová, 2013; Řehan, 2007; Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Výrost & Slaměník, 2015).

1.2 Škola jako činitel socializace

„Dítě vyrůstá z rodiny a hledá širší okruh sociálních aktivit“
(Langmeier & Krejčířová, 2013, s. 106).

„V současné době prochází školou téměř každý a všichni, včetně jejich odpůrců, si uvědomují, že je pro život důležitá“ (Havlík & Kořa, 2002, s. 148). Škola představuje specifické a důležité prostředí pro řízenou tzv. institucionalizovanou socializaci dětí a mládeže, s důrazem na vzdělání. Systematicky je tak uvádí a postupně integruje do sociokulturního světa a následně po rodině jim zprostředkovává požadavky společnosti, které jsou a budou na ně kladeny, a podílí se na jejich vývoji. Pro rozvoj a posilování sociálních kompetencí začnou být pro děti v průběhu jejich vývoje důležité vrstevníci a další osoby, se kterými přijdou do styku právě ve škole a kteří pro ně představují autoritu (Čáp & Mareš, 2001; Gillernová, Krejčová & kol, 2012; Helus, 2007; Helus, 2009; Jedlička, Kořa & Slavík, 2018; Řehan, 2007; Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Vágnerová, 2000; Vágnerová, 2001; Výrost & Slaměník, 2015).

Škola je výrazným socializačním prostorem, protože ovlivňuje žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě, připravuje jedince na respekt k sociálnímu řádu, uchovává společenskou tradici, předává kulturní dědictví, nashromážděné poznatky, zkušenosti i normy chování a jednání a na rozdíl od rodiny je věcná a neosobní. Prostřednictvím vzdělání získává dítě základní poznatky společnosti a rozvíjí také schopnost sebekontroly. Nástup dítěte do školy je bezesporu zlomovou životní událostí i důležitým sociálním mezníkem pro dítě samotné i pro jeho rodinu, odděluje od sebe dvě fáze dětského věku a je zásadní pro další osobnostní rozvoj. Jinými slovy, od určitého období je nutné, aby do života

dítěte vstoupila záměrná, koncepční, promyšlená a profesně zajištěná edukace školní (Čáp & Mareš, 2001; Gillernová, Krejčová & kol, 2012; Helus, 2009; Jedlička, Kořa & Slavík, 2018; Řezáč, 1998; Thorová, 2015; Vágnerová, 2000; Výrost & Slaměník, 2015).

„Jestliže dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola do života rodiny...“ (Z. Matějček, 1996, s. 61). Pro optimální rozvoj dítěte je velmi důležité načasovat tento okamžik tak, aby bylo na všechny změny připraveno a aby vstup do školy úspěšně zvládlo. Případný odklad školní docházky je třeba ještě pečlivěji zvažovat, jde-li o dítě, které už v předškolním období jeví nápadnější odchylky od normálního vývoje, jak je tomu například u dětí s tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením (Lechta, 2015). Autor dále upozorňuje, že nedostatek vzájemného kontaktu a chybějící integrační tendence už v předškolním věku omezují i adaptační možnosti. Tyto děti pak mohou mít problémy při začleňování do kolektivu třídy, protože jim chybí návyky komunikace a interakce s vrstevníky bez postižení, což může vést k jejich izolaci (Lechta, 2015).

Nové vztahy s vrstevníky dávají jedinci jistotu, kterou ztrácí odpoutáním se od rodiny, ale připravují ho také pro nové trvalé emoční vztahy v dospělosti. Dítě v kolektivu spolužáků získává a procvičuje si jednotlivé sociální kompetence, dovednosti a sociálněkomunikační strategie, jako je například řešení sociálních situací, vyjednávání nebo přemlouvání, učí se spolupracovat, odpouštět, dělat kompromisy, kontrolovat své emoce, zvládat stres, řešit konfliktní situace, být asertivní, chovat se neagresivně a navazovat přátelské či vrstevnické vztahy. Kolektiv vrstevníků, spolužáků nebo později spolupracovníků také vytváří významný sociální tlak na jedince a mění tak jeho chování, ať už v pozitivním či negativním způsobem (Langmeier & Krejčířová, 2013; Thorová, 2015; Výrost & Slaměník, 2015).

S věkem obecně ubývá konfliktů a navyšuje se počet pozitivních a sociálně zralých interakcí, zvyšuje se také počet kontaktů i celková doba stráveného společného času. Jsou to právě sociální vztahy, které se pro mnohé adolescenty stávají ve škole významnější než samotná náplň výukového programu nebo úspěchy ve vzdělávání. V této souvislosti nelze nezmínit nesporný, výrazný a zároveň problematický vliv sdělovacích prostředků na formování hodnot a norem společnosti v posilování důležitosti či uznání, konkrétně prezentace majetku, štíhlosti či módnosti (Langmeier & Krejčířová, 2013; Thorová, 2015; Výrost & Slaměník, 2015).

1.3 Společné vzdělávání

„... *school for all*..“
(Lechta, 2016; s. 33)

V České republice se projekt inkluze neboli společného vzdělávání váže z legislativního pohledu na Úmluvu OSN o právech osob s postižením, která byla přijata v New Yorku v prosinci 2006, v Parlamentu ČR ratifikována roku 2009 a roku 2010 se tato mezinárodní úmluva stala součástí českého právního řádu. Mimo jiných požadavků v zájmu lidí s postižením požaduje i jejich inkluzivní edukaci (Jílek, Větrovský & Šmigová, 2015; Lechta, 2016; Michalík, 2014).

Inkluzivní vzdělávání směřuje k tomu, že všechny děti, ty postižené i bez postižení, z určité geografické oblasti navštěvují jednu místní základní školu a jsou zde společně vzdělávány. Inkluze je tedy založená na principu „school for all“, kdy každé zdravotně znevýhodněné dítě má právo být prvotně zařazeno do běžné spádové základní školy, která je povinna ho přijmout, přičemž je mu poskytnuta adekvátní podpora, aby bylo toto znevýhodnění minimalizováno. Z toho vyplývá, že cílem a povinností současného školství v naší republice je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupě vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů tak, aby dosáhli svého vzdělávacího maxima při respektování svých vzdělávacích potřeb (Kerrová, 1997; Lechta, 2016; Michalík, 2014; Valenta & kol., 2015).

Civilizační a technické pokroky ve všech hospodářsky vyspělých zemích vedou k tomu, že relativně drobné odchylky v duševním vývoji, které byly dříve zanedbatelné a nebudily žádnou pozornost, se stávají nyní závažnějšími. Neznamená to, že by těžších poruch nějak významně ubylo, avšak navíc k nim přibývají problémy a těžkosti s odchylkami lehčího stupně (Matějček, 1995).

Žáci s postižením či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se nyní souhrnně označují termínem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi zjednodušeně bychom mohli vymezit, že se jedná o pojem vztahující se k rozdílu mezi úrovní chování či výkonu konkrétního dítěte a tím, co je od něj aktuálně očekáváno vzhledem k normě běžného vývoje dítěte a normě školního kurikula (Hájková & Strnadová, 2010; Lechta, 2016).

Legislativně je tento pojem ukotven v § 16 školského zákona, který praví, že: „...dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon 561/2004 Sb.).

Pod pojmem podpůrná opatření si lze představit například úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod práce, poskytování pedagogické intervence či předmětu speciálně pedagogické péče, využívání kompenzačních pomůcek nebo speciálních učebnic a pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, úpravy pracovního prostředí, podporu asistenta pedagoga či dalšího pedagoga, případně tlumočnicka. Podpůrná opatření mohou být občasná, poskytovaná krátkodobě v náročných životních situacích přechodného charakteru, nejčastěji zdravotního. Dalšími typy jsou podpůrná opatření omezená po určitou dobu či dlouhodobá. Jsou rozdělena do pěti stupňů podpory, které jsou přiřazovány na základě odborného, mimo jiné i psychologického vyšetření a zhodnocení školským poradenským pracovištěm (Hájková & Strnadová, 2010; Michalík, 2015; Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb.; Zákon 561/2004 Sb.).

Podpůrná opatření se člení do těchto stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Sice se odvíjí od diagnózy či sociální situace dítěte, prioritou je ale zohlednění individuální míry podpory, kterou žák při výchovně vzdělávacím procesu potřebuje a která je nutná k naplnění jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání (Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb.; Zákon 561/2004 Sb.). Cílem nastavených opatření je, aby se i žák se speciálními vzdělávacími potřebami: „*Cítil ve škole spokojený, stal se přirozenou součástí třídního kolektivu, mohl se plně rozvíjet a později zapojit do společnosti a uplatnit se v životě podle svých přání a snů*“ (Žampachová & Čadilová, 2015, s. 5).

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné počítat kromě dlouhodobé odborné pomoci i s pomocí a podporou alespoň na začátku školní dráhy, respektive po celou dobu jejich školní docházky. Jinak by sami trpěli a jejich duševní potenciál by zůstal pro společnost ztracen. Dovolují si zde rozšířit tvrzení prof. Matějčka o žácích s dyslexií na obecný výrok, protože: „... čeho však jedni i druzí potřebují nejvíce, je porozumění“ (Matějček, 1995; s. 6).

Realizací, úpravou podmínek a podporou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se kromě výše uvedeného zákona zabývá také Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb., účinném od 1. 1. 2020 (Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb.).

1.4 Sociální aspekt společného vzdělávání

„U žáka ZŠ je pak nutné začlenění do kolektivu a plná účast na všech činnostech třídy. Důležité je naplňovat jak vzdělávací, tak sociální složky integrace.“

(Říčan & Krejčířová, 2015; s. 126)

Jak již bylo zmíněno, mezi sociální vlivy působící na jedince řadíme ostatní lidi, sociální skupiny, společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry, zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby. Právě mezilidské vztahy mají zásadní význam pro rozvoj osobnosti a promítají se do důležitých charakteristik jedince, konkrétně podmiňují vlastnosti a postoje jedince, jeho jednání, životní cíle, dokonce i pohled na sebe sama. Proto také děti potřebují vyrůstat se svými vrstevníky, a to bez ohledu na svoje postižení (Helus, 2009; Říčan & Krejčířová, 2015).

Model inkluzivní edukace přináší užitek nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žákům intaktním, škole, vzdělávacímu systému a celé společnosti, protože má antidiskriminační potenciál. Ve vzdělávání jde kromě hlediska edukačního také o rozvoj jedince po stránce sociálněadaptační, sociálněkomunikační, tělesné i psychické. Proto také heterogenita edukačního prostředí v průběhu inkluzivního vzdělávání nabízí možnosti lepšího rozvoje sociálních dovedností (Helus, 2009; Lechta, 2016; Říčan & Krejčířová, 2015; Valenta & kol.).

Právě dostatek sociálních zkušeností při společném soužití ve třídě by mohl být benefitem pro obě skupiny žáků a přinést celkově příznivější situaci nejen v oblasti adaptace lidí s postižením na intaktní majoritu, ale také na druhou stranu by mohli být tyto lidé lépe akceptováni společností, což by pomohlo odstranit problémy při vzájemných kontaktech. V komunitě intaktních dětí by to mohlo způsobit prosociální efekt: porozumění a respekt

vůči jejich méně šťastným vrstevníkům, snazší komunikaci a pomoc (Helus, 2009; Lechta, 2016; Říčan & Krejčířová, 2015; Valenta & kol.).

Také u handicapovaných jedinců by mohlo docházet k efektu rané společenské adaptace, kdy se tyto jedinci učí žít v běžném světě i se svým deficitem a dokážou realisticky přijmout svoje postižení či obtíže. Učí se říct si o pomoc, přijímat ji a zároveň rozvinout a uplatnit své jiné pozitivní předpoklady a možnosti, lépe prospívají v sociální a citové oblasti, zkrátka jsou lépe připravení pro život (Helus, 2009; Kerrová, 1997; Lechta, 2016; Říčan & Krejčířová, 2015; Valenta & kol.).

Podobně reflektovali pozitiva inkluzivního vzdělávání také studenti pedagogických fakult ve výzkumu Novotné (2015). Za kladné stránky považovali respondenti zajištění stejných možností ve vzdělávání pro všechny, utváření a posilování přirozených sociálních vztahů mezi vrstevníky. Zde konkrétně specifikovali, že žáci intaktní se mohou při koexistování se spolužáky se SVP učit empatii, ohleduplnosti, toleranci, odbourávání předsudků a stereotypů a vnímání odlišností mezi lidmi jako něco normálního. Na druhou stranu si všimli i faktu, že inkluze působí stejnou měrou jako motivační prvek pro obě kategorie žáků, jelikož děti se učí sociální nápodobou. Za důležité považovali také fakt, že u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mívá dobře zvládnutá inkluze pozitivní vliv na jejich sebevědomí a sebehodnocení. V neposlední řadě také zazněl názor, že soužití všech ve škole je přípravou na soužití všech později ve společnosti (Novotná, 2015).

Na druhou stranu je třeba brát v potaz i názor osob mimo oblast vzdělávání. Přestože se česká rodičovská veřejnost (68,7 %) i veřejnost (67,5 %) dle výzkumu realizovaném na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze spíše vyslovuje pro časně rozdělování žáků, protože je přesvědčena, že tento způsob vzdělávání prospívá těm nadaným i těm slabším (Chval & Greger, 2009), výzkum Bazalové (2003), realizovaný v brněnském regionu v letech 2001-2003 naopak svědčí pro výše uvedené benefity inkluzivních tříd. Autorka v něm vyjadřuje názor, že zaujatost veřejnosti vůči handicapovaným osobám se vyskytuje především kvůli segregovanému vzdělávání postižených dětí, protože děti vzdělávané v běžných základních školách nemají šanci ty s postižením poznat. V důsledku této skutečnosti jim v dospělosti styk s handicapovanými lidmi často dělá potíže a vede k zaujatosti proti nim. Zajímavé je, že nejvíce zaujatou skupinou byli právě mladiství do 18 let (Bazalová, 2003).

1.5 Zvláštnosti socializace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak již bylo výše uvedeno, socializace je zásadní proces v životě každého jedince, kterým se stává členem své společnosti a díky kterému v ní dokáže fungovat nejen jako její součást, ale také zároveň i jako individualita. Problematika socializace neboli vrůstání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školního kolektivu společně s jinými hendikepovanými i intaktními žáky má obrovský význam, protože je jakýmsi předstupněm k integraci těchto jedinců do společnosti v dospělosti. Společné vzdělávání žáků na běžných základních školách je sice pro děti s postižením náročnější, ale poskytuje všem dostatek sociálních zkušeností, což může v budoucnu ovlivnit v kladném směru společné soužití lidí handicapovaných a intaktních (Helus, 2009; Lechta, 2016; Říčan & Krejčířová, 2015; Vágnerová, 2004; Valenta & kol., 2015).

Socializace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami má ale své zvláštnosti, protože se ve srovnání s intaktním dítětem se začínají dříve či později jeho kontakty se sociálním prostředím měnit, a to v závislosti na diagnóze, druhu postižení či věku, kdy k němu došlo. Při vrůstání a zařazování do společnosti, což může být například zaškolování, jsou tyto děti daleko více závislé na citových a výchovných vztazích prostředí. Proto je úkol prostředí při formování jejich osobnosti mnohem důležitější (Lechta, 2016).

Za jistých okolností mohou být především viditelná postižení, nebo ta, která se nejvíce projevují v sociálním styku, považována dokonce za stigma. Je důležité si uvědomit, že více než důsledky postižení ovlivňuje jedince způsob, jakým je vnímáno a hodnoceno, což se projevuje nejen v komunikaci a v chování, ale především v protektivním přístupu, neochotě názor dítěte vyslechnout nebo jej akceptovat (Lechta, 2016).

Na jedné straně není lehké se k dítěti s postižením chovat přiměřeně. Takový jedinec má bezesporu právo na ohleduplnost, trpělivost a toleranci specifických projevů, které z podstaty postižení vyplývají. Na druhou stranu se ale okolí často snaží jedinci vše ulehčit, což vede ještě k větší závislosti. Jsou jim sice přiznána jistá privilegia, ale zároveň jim nejsou přisuzována stejná práva jako dětem intaktním a nejsou na ně kladeny ani stejné požadavky. Společenské prostředí tak mnohdy, byť nevědomě, vnímá dítě se speciálními potřebami jako méněcenné, podceňuje jej a nutí ho přijmout pasivní, receptivní roli (Lechta, 2016; Vágnerová, 2004).

Obecně můžeme shrnout, že vše výše uvedené ztěžuje dětem se specifickými vzdělávacími potřebami jejich socializaci, přičemž opoždění v této oblasti je spíše podružný problém. Do popředí se dostává ve velké míře nevhodný způsob výchovy, který brzdí jejich iniciativu, je přehnaně protektivní či naopak méně podnětný, neposkytující dostatek příležitostí k sociálnímu učení a případně může vést i k izolaci dítěte (Lechta, 2016; Vágnerová, 2004).

Obtíže při vrůstání do společnosti s sebou nesou více či méně závažné důsledky. Nedostatek vzájemného kontaktu s vrstevníky a snahy o společné vzdělávání v předškolním věku značně komplikují pozdější adaptační možnosti např. při začleňování dítěte do školní třídy. Pokud jedinci chybí návyky komunikace s intaktními vrstevníky, žije v izolaci a v pubertě a adolescenci mu činí problém navázat přátelský nebo sexuální vztah. Také volba povolání představuje ve srovnání s intaktními vrstevníky značný sociální handicap. V neposlední řadě je postiženo utváření osobnosti jakožto celku, především sebehodnocení, které je neadekvátní, ať už velmi nízké, či naopak nekritické (Lechta, 2016).

1.6 Shrnutí

Socializací člověk celoživotně vrůstá do konkrétní společnosti a rozvíjí se jako společenská bytost. Škola představuje důležité socializační prostředí pro řízenou socializaci dětí a mládeže s důrazem na vzdělání. Od určitého období je nutné, aby do života dítěte vstoupila záměrná, koncepční, promyšlená a profesně zajištěná edukace školní, protože systematicky, dlouhodobě a cílevědomě uvádí jedince do sociokulturního světa a následně po rodině jim zprostředkovává požadavky společnosti, ve které žijí. Dítě ve škole navazuje vztahy s vrstevníky, které je připravují pro trvalé emoční vztahy v dospělosti, a v kolektivu vrstevníků získává a procvičuje si jednotlivé sociální kompetence, dovednosti i sociálněkomunikační strategie.

Ze všech výše uvedených důvodů potřebují děti vyrůstat se svými vrstevníky, a to bez ohledu na svoje postižení. Vyšší heterogenita edukačního prostředí, společné soužití žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních v průběhu inkluzivního vzdělávání a dostatek sociálních zkušeností nabízí možnosti lepšího rozvoje sociálních

dovedností obou skupin, což by mohlo přinést celkově příznivější situaci nejen v oblasti adaptace lidí s postižením na intaktní majoritu, ale také na druhou stranu by mohli být tito lidé lépe akceptováni společností. Toto vše má potenciál v budoucnu ovlivnit v kladném směru společné soužití lidí handicapovaných a intaktních.

Problematika socializace neboli vrůstání žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do školního kolektivu intaktních žáků má obrovský význam, protože je jakýmsi předstupněm k integraci těchto jedinců do společnosti v dospělosti. Jakékoli postižení či narušení změní sociální pozici dítěte, ve většině případů se stává závislejším na okolním prostředí a pro ostatní není lehké se k němu chovat přiměřeně, často se setkává s přehnanou ohleduplností, mnohdy je, i když nevědomě, považováno za méněcenné a nucené přijmout receptivní, pasivní roli, což značně ztěžuje socializaci těchto dětí.

2 Školní třída

„Školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole.

Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání“

(Průcha & kol., 2009, s. 317).

Definovat něco tak samozřejmého jako je školní třída se zdá být na první pohled velmi jednoduché, jenže i výše uvedená definice má svá ale. V současné době vzhledem k různým i alternativním trendům bývá složení třídy značně heterogenní, přestože ji obvykle tvoří žáci přibližně stejného věku. Nicméně čím jsou děti mladší, tím více jim svědčí věková homogenita. Kromě pohlaví se žáci liší v úrovni schopností, motivovanosti pro učení, studijních výsledcích, osobních cílech, ekonomické úrovni rodiny, zájmech nebo vývojové úrovni, například vývoj dívek je rychlejší. Děti také pocházejí z rodin s odlišnými socioekonomickými charakteristikami. Další variabilitu tvoří počet žáků ve třídě či sociální vztahy uvnitř, jako je kupříkladu vytváření skupin, koalic, přátelských vztahů, soupeření a podobně (Čáp & Mareš, 2001; Mareš, 2013; Průcha & kol., 2009; Vacek, 2017).

Kromě rodiny tvoří školní třída nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože se stává se pro dítě určitým modelem společenského života, zastupuje společnost a tím rozšiřuje sociální život jednotlivce, ale zároveň si zachovává potřebnou míru intimity, aby dětem přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí usnadňovala (Helus, 2009; Řezáč, 1998).

2.1 Školní třída jako malá sociální skupina

„Sociální život člověka je životem v sociálních skupinách.“

(Řezáč, 1998, s.191).

Obecně bychom mohli definovat, že skupina je suma lidí, kteří jsou navzájem spojeni relativně trvalými vztahy a uvědomují si tuto sounáležitost. Školní třída je malá sociální skupina, má zpravidla 20 až 35 členů a v rámci malých skupin patří k těm početnějším. Je

příznačná tím, že vzájemné vztahy mezi jejími členy jsou bezprostřední, tj. tváří v tvář. Z hlediska socializace má zvláštní význam, protože jde o prostředí s vysokou intimitou a intenzitou vztahů, sdílení skupinových cílů a hodnot, a proto i ovlivnění skupinou je zásadní. Je považována za jeden z významných socializačních činitelů, protože umožňuje jedinci přejít od dětské závislosti k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii a sounáležitosti. Ze sociologického pohledu má charakter sociální sítě – členové této sítě si vytvářejí rozdílné vztahy se svými spolužáky i žáky jiných tříd (Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Mareš, 2013; Procházka, 2012; Řezáč, 1998; Vacek, 2017).

Třída je pro žáky sekundární skupinou, za primární je považována rodina. Je velmi specifickou vrstevnickou skupinou, dítě v ní získává roli spolužáka, která je typická svou souřadností a nevýběrovostí. Členství ve třídě není automatické, výběr žáků určuje spádovost školy, preferenční volba rodičů, ale především zhodnocení školní připravenosti či zralosti dětí. Své spolužáky, se kterými je v rovnocenném vztahu, si dítě nemůže vybrat, ač s nimi sdílí společný úděl žáků a mnoho důležitých zkušeností, protože třída jakožto skupina je vytvořena a organizována institucí neboli školou, je sestavena formálně a na limitovaný čas. Je tedy typickou formální skupinou jak z hlediska svého vzniku, tak i funkce. Musí se řídit pravidly instituce zpracovanými do školního řádu a její fungování se odvíjí od rozvrhu hodin s předepsanými vyučovacími předměty. I přesto mívá školní třída své vlastní vnitřní skryté normy, které sice nebývají úplně stabilní a mnohé z nich mohou podle situace měnit (Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Mareš, 2013; Řezáč, 1998; Vacek, 2017; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Složení třídy není vždy stálé. Kromě přechodných změn, jako je dělení či spojování tříd na některé předměty, se setkáváme se změnami trvalými. Mezi ně patří nejčastěji odchody žáků do jiné školy nebo víceletého gymnázia či příchod žáků z jiné školy. Dopady změn závisí na osobnosti těchto jedinců. Odchod či příchod některých z nich ovlivní třídu pouze minimálně, jindy se může naopak projevit výrazně a znamenat i naprostou proměnu sociální mapy dané třídy, ať v pozitivním či negativním slova smyslu. Z psychologického hlediska náročné na sžití se původně odlišných skupin žáků je slučování „zbytkových“ tříd do nového celku (Mareš, 2013).

Pokud je třída formována nově, žáci se s ní během školního roku postupně identifikují a začínají se cítit být příslušníky této sociální skupiny, což je patrné, když hovoří o „naší třídě“. Dítě touží po přijetí svými spolužáky. Ze sociálně psychologického hlediska

je potřebné ztotožnění se se skupinou a začleňování žáků do kolektivu školní třídy, jakožto specifické skupiny, a do struktury pozic v této skupině, protože je to důležité pro jejich sebehodnocení a prožitek životní spokojenosti (Řezáč, 1998; Vacek, 2017; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Pozice jedince ve třídě je ovlivněna především mírou sympatie, oblíbenosti a vlivu a je závislá na studijních výsledcích a hodnocení učitele. Až ke konci školní docházky nabývají významnějšího vlivu osobnostně výběrové preference mezi žáky. Jedním z charakteristických znaků dětské skupiny je tendence ke značkování, z angličtiny labelingu, svých spolužáků. To nemusí být vůbec objektivní, může nepřiměřeně zdůraznit některé vlastnosti nebo je jedinci bez ohledu na jejich pravdivost či opodstatněnost přisoudit. Často se může takovýto labeling zafixovat, a pak je těžké ho změnit. Obtížně se také mění pozice s nízkým sociálním statutem (Řezáč, 1998; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Každá třída se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, má své zvláštnosti, které projevuje navenek, vytváří specifické klima pro učitelovu práci. Může to být pozorná spolupráce, radost z poznání, ale i lhostejnost či vzdor, což často formuje pověst třídy v učitelském sboru (Čáp & Mareš, 2001).

V souvislosti se společným vzděláváním je důležité zdůraznit následující. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami chce také uspět a nebýt považováno za hloupé. Bohužel se může velmi lehce stát nepopulární, protože může být ostatním nepříjemné, například je jeho projev rušivý a nepřiměřený, nestačí jejich požadavkům nebo se s nimi nedovede domluvit, nerespektuje společenské normy či neumí spolupracovat. Školáci ještě nedovedou diferencovat a zohlednit příčiny, chovají se k těmto vrstevníkům, jako by si za své nedostatky mohli sami, a odmítají je. Pokud se dítě nestane součástí své třídy a pouze přežívá vedle ostatních spolužáků, nejde o integraci v pravém slova smyslu, protože dítě nezíská ani dostatečné vědomosti, ani přiměřené sebevědomí a jistotu. Nepřijetí vrstevnickou skupinou ve třídě, dokonce její aktivní odmítání, způsobuje jedinci trauma a může ho celoživotně poznamenat. V takovém případě je lepší zvolit speciální školu (Říčan & Krejčířová, 2015; Švarcová, 2006; Vacek, 2017; Vágnerová, 2008).

Z výzkumu polských autorek (Wójcig & Kozak, 2015) vyplývá, že exkluze jedince ze skupiny a šikanování je vnímáno dichotomicky. Na rozdíl od šikanování není vyčleňování vrstevníky považováno za zraňující chování. Psychologové i učitelé se shodují, že si žáci plně neuvědomují důsledky tohoto chování.

2.2 Učitel

„Učitel určuje, kdo je problémovým žákem.“

(Vágnerová & Klégrová, 2008, s. 17)

Povolání učitele předpokládá zvládnání velkého množství profesních dovedností a nejrůznějších činností. Velmi obecně bychom mohli shrnout, že vzdělává a zároveň i vychovává. Kromě aktivit spojených s didaktickým zpracováním učiva a se samotnou edukací zahrnuje jeho práce činnosti spojené s reflektováním, naplňováním a rozvíjením sociálních interakcí se žáky a školní třídou včetně sociálních vztahů ve škole, mezi něž patří mimo jiné i zjišťování sociálního klimatu ve třídě. Často však není lehké vyváženě sloučit obě tyto složky. Učitelství není nikdy neosobní a mechanická záležitost. Učitel, vychovatel, a troufám si tvrdit, že i asistent pedagoga, patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých, může sehrávat významnou úlohu v jejich socializaci a se stát důležitým modelem pro dítě či mladistvého. Může působit silně, příznivě, nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především komunikací a interakcí, vztahem k žákům a svou osobností (Čáp & Mareš, 2001; Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Havlík & Kořa, 2002; Troop-Grodon, 2015).

Učitelé mají moc a zodpovědnost. Díky působení na vztahy vrstevnické skupiny žáků mají důležitý sekundární socializační vliv, protože mají kontrolu nad celou skupinou dětí, jsou se svými žáky v každodenním kontaktu a mohou ovlivnit její postoje a chování. Navíc uplatňují tento vliv tam, kde bude mít pravděpodobně dlouhodobé účinky, a to v prostředí mimo domov. Role pedagoga při prevenci sociálně patologických jevů a v práci s dynamikou třídního kolektivu je nedocenitelná. Jeho včasná intervence či zahájení cíleného programu může do značné míry přispět k prevenci vyloučení žáka ze třídního kolektivu nebo šikany. Také pomáhá i nově přichozím žákům se začlenit do kolektivu. Schopnosti a dovednosti včas zaznamenávat změny u jednotlivců i školní třídy, ale také znalost sebe samého a regulovat podle toho své chování patří mezi vlastnosti, které lze zahrnout pod pojem sociální a emocionální inteligence (Čáp & Mareš, 2001; Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Havlík & Kořa, 2002; Jedlička, Kořa & Slavík, 2018; Troop-Gordon, 2015; Vágnerová & Klégrová, 2008; Výrost & Slaměník, 2015; Wójcik & Kozak, 2015).

Každý učitel se chová ve vyučování i o přestávce jinak, liší se ve způsobu výuky a má své zvláštnosti, které projevuje navenek. Vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování, kupříkladu pohody, chuti do práce, ale i napětí, strachu, přetěžování, lhostejnosti, nepřátelství k některým jednotlivcům. Stejná třída reaguje na různé učitele odlišným způsobem (Čáp & Mareš, 2001).

Významným prvkem je integrita osobnosti učitele, jež se projevuje například emoční stabilitou, odolností a přiměřeným stupněm flexibility a dominance. Ale i takoví učitelé podléhají kolísavým stavům nálad, které jsou ovlivněny jejich temperamentem, vztahem k dotyčným žákům, ke kolegům, k předmětu, který vyučují, ale i jejich soukromým životem. V neposlední řadě hraje důležitou roli i pouhá tělesná únava, zvláště ke konci školního roku, kdy učitelé zakoušejí takzvaný „únavový dluh“. Shledávají, že únava předchozího dne se odpočinkem a spánkem plně nevytratila, a proto, aby mohli pokračovat, čerpají ze zásob své energie. To způsobuje, že drobnosti, které by normálně zůstaly nepovšimnuty, získávají na významu, a v důsledku toho se chovají podrážděně vůči žákům. V reakci na to jsou pak podrážděné i děti, což způsobuje učiteli nové problémy spojené se vzrůstajícím napětím všech zúčastněných. Je velmi důležité uvědomovat si a reflektovat měnící se náladu, její účinky na okolí, obzvláště na děti, pro které je předvídatelnost autority důležitá (Fontana, 2003).

V souvislosti s implementací inkluzivního vzdělávání je třeba brát v potaz, že „*reformu dělá učitel*“ (Kasper & Kasperová, 2008, s. 9). A proto také reforma, která není opřena o systematické pedagogické uvažování, která není podložena praxí a zkušenostmi učitelů, nemůže doufat ve své uskutečnění. Jako taková bude vždy definována v koncepcích či školských nařízeních, nedosáhne však své faktické realizace. Úspěšnost inkluze vyžaduje, aby se jí učitelé uměli, a především z vlastního přesvědčení chtěli přizpůsobit a adekvátně modifikovat obsah učiva a způsob výuky (Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Kasper & Kasperová, 2008; Wilson & kol., 2016).

S výše uvedeným souhlasí i autoři (Round, Subban & Sharma, 2016) australského výzkumu, kteří formou dotazníkového šetření zjišťovali postoj učitelů k inkluzi a možný vliv dalších demografických faktorů. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn mezi pedagogy, kteří absolvovali školení v oblasti společného vzdělávání. Tito učitelé jeví větší zájem o inkluzi. Přestože je úspěch společného vzdělávání závislý na více faktorech, autoři považují právě osobnost učitele, jeho postoj a podporu inkluze za ten zásadní.

2.3 Klima školy

„Inkluzivní edukační trend zastihl většinu našich pedagogů nepřipravených, a to nejen po osobnostní, ale i po vědomostní stránce.“

(Lechta, 2015, s. 205)

Klima školy je subjektivní způsob vidění a prožívání účastníků vzdělávání v dané instituci a jejich hodnocení toho, co se ve škole skutečně děje. Je nehmotné, prostupuje celou školou a týká se všech aspektů vzdělávání. Představuje dlouhodobější mikrosociální prostředí vytvářené emocionálním naladěním účastníků výuky, jejich postoji a vztahy. Souvisí s klimatem třídy a obojí pak s fungováním této instituce jako takové. Klima školy je ovlivňováno například vzdělávacím programem, způsoby jeho realizace, způsoby vedení, sociálními vztahy, úrovní výuky, vybavením školy, její velikostí, umístěním v prostředí, pověsti školy a charakteristikami členů pedagogického sboru, jejich profesní kompetencí i dovednostmi, jako jsou styly výuky či způsoby komunikace se žáky. Inkluzivní škola by měla být místo přátelské ke všem jedincům, otevřené, tolerantní, respektující jinakost, nabízející dostatek podnětů pro rozvoj, vzájemnou komunikaci a kooperaci (Čapek, 2010; Mareš, 2013; Uzlová, 2010; Vágnerová, 2001).

Na klimatu školy se odráží fakt, že způsob implementace společného vzdělávání do našich škol není obecně přijímán nejlépe, průběh jeho realizace nenaplnuje očekávání a přináší nepřiměřenou administrativní i personální zátěž. Učitelé, ač by měli být hnacími motory inkluze, si obtížně dodatečně osvojují speciálně pedagogické dovednosti, učí se realizovat podpůrná opatření a pracovat s různými typy postižení. Dochází také k častým legislativním úpravám a změnám při realizaci podpůrných opatření. Toto vše společné vzdělávání devalvuje, znehodnocuje a vyvolává obavy o budoucnost českého školství mezi odbornou i laickou veřejností. Nepříznivé klima snižuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a oblibu školy, zvyšuje výskyt kázeňských problémů a je i zdrojem nadměrné psychické zátěže učitelů a častou příčinou učitelského stresu (Asociace českých pedagogů, 2017; Česká školní inspekce, 2017; Fontana, 2003; Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb.).

Pro inkluzivní přístup ke vzdělání je rozhodující postoj školy, její vstřícnost, otevřenost ke všem dětem, připravenost prostředí, odborná vybavenost, pozitivní přístup

pedagogického sboru a ochota. V současné době se však setkáváme spíše s ambivalentním postojem učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Cítí se nedostatečně informováni a připraveni, potýkají se s obavami, rozpaky a rizikem neúspěchu v důsledku minimální praktické zkušenosti s výukou žáků s hendikepou (Lechta, 2015; Uzlová, 2010). Přestože sami tito žáci profesní nepřipravenost svých učitelů nevnímají a nehodnotí je tak kriticky (Medříková, 2018), matky postižených dětí ve výzkumném projektu Psychiatrického centra Praha toto považují za problém a reflektují obtíže a rizika při výběru odpovídající školy, která je schopna úspěšně zvládnout inkluzi jejich dítěte (Vágnerová, Strnadová, & Krejčová, 2009). Řešením této situace by byla změna profesní přípravy budoucích učitelů se zaměřením na inkluzivní pedagogiku, na vyšší heterogenitu tříd a specifika práce s různými druhy postižení (Vrašmaš, 2018).

2.4 Klima třídy

*Jestliže hovoříme o třídním klimatu, každý, kdo stál před třídou plnou žáků
jistě ví, o čem je řeč.“
(Čapek, 2010, s. 12)*

Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, je také ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se pohybují. Jejich školní úspěšnost a neúspěšnost, vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli – to jsou všechno proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školním mikrosociálním prostředím třídy a školy. Pokud jde o třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako klima školní třídy (Čáp & Mareš, 2001).

Klima tříd zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává a odehrávat bude. Projevuje se například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci žáků, ve vztahu k učitelům i k učení, v motivaci i školní úspěšnosti. Jedná se o jev dlouhodobý a pro danou třídu typický. Vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí školy,

vytvářejí je všechny žáci navštěvující danou třídu, skupiny žáků, na něž se třída člení, i jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé, které proto souhrnně nazýváme aktéři klimatu. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy subjektivní aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima objektivně je (Čáp & Mareš, 2001; Gillernová, Krejčová & kol., 2012).

Každá třída se chová ke svým členům jinak před vyučováním, při vyučování, o přestávce a po skončení výuky. Jsou třídy, do kterých se většina dětí i učitelů těší, jsou ale také i třídy, které tvrdě diktují svým členům, co mají nebo nemají dělat. Tito jednotlivci jsou v ní nešťastní, zažívají nejen posměch, ale i slovní či fyzické napadání a šikanování. Mnohé potíže s prospěchem a chováním jednotlivců nelze dobře diagnostikovat, tím méně úspěšně řešit a napravovat bez spolehlivých informací o klimatu třídy, kterou navštěvují (Čáp & Mareš, 2001).

Učitel je spoluvůrce klimatu a je si vědom svého vlivu na něj. Je jeho základní a klíčovou zodpovědností, protože má kontrolu nad třídou jakožto skupinou a má moc svým působením ovlivnit postoje a chování žáků. O klima třídy je nutné pravidelně a dlouhodobě pečovat. V dnešní době jsou již častou praxí škol seznamovací nebo adaptační kurzy či děletrvající programy pro žáky zajišťované externí organizací. V možnostech učitele je vhodná náplň třídnických hodin, besed a neformálního působení mimo běžnou výuku. Na školách jsou zpracovávány programy primární prevence a v případě nutnosti intervenčního programu při výskytu šikany může škola oslovit a požádat o spolupráci či supervizi místní středisko výchovné péče, pedagogicko-psychologickou poradnu nebo centra primární prevence (Čáp & Mareš, 2001; Čapek, 2010; Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Přestože je role pedagoga při práci s klimatem třídy klíčová, z výsledků výzkumu slovenských autorek (Kusá & Juščáková, 2017) vyplývá, že učitelé v podstatě selhávají v práci na zlepšování klimatu ve třídě, rozvoji přátelských vztahů mezi dětmi a vzájemné spolupráce. A to i přesto, že je škola prakticky jediným místem, kde se mohou děti přirozeně setkávat, rozvíjet své morální hodnoty a učit se respektu k lidem bez rozdílu. Autorky tento fakt připisují nejen skutečnosti, že pedagogům chybí patřičné vzdělání a nácvik práce s kolektivem, ale také absenci začlenění jasného požadavku na dodržování hodnot inkluzivního vzdělávání do klíčových dokumentů vzdělávacího systému (Kusá & Juščáková, 2017).

Alarmující je, že ani studenti pedagogických fakult z celé České republiky se necítí být na práci s inkluzívními třídami připraveni po stránce odborné, jak uvádí ve svém výzkumu Novotná (2015). Nadpoloviční většina z 216 respondentů se obává, že nemá znalosti a schopnosti, které jsou pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potřebné. Nadpoloviční počet osob (59,26 %) se necítí být na základě svého studia dostatečně dobře připraven na inkluzi a dalších 43 osob (19,91 %) odpovědělo „nevím“, z čehož nejméně se cítí být připraveni budoucí učitelé 2. stupně základních škol. Studenti nejčastěji uváděli obavu, že potřeby žáků s hendikepem nebudou dostatečně saturovány, a obávali se nebezpečí nepřijetí integrovaného žáka zbytkem třídy a s tím souvisejícího rizika šikany. Byl zmíněn i fakt, že učitelé často berou žáky se SVP jako přítěž, což samozřejmě sociální skupina třídy vycítí. Většina dotazovaných také uvedla, že se obávají o snížení kvality výuky pro obě strany, tedy jak pro žáky intaktní, tak pro žáky se SVP (Novotná, 2015).

2.5 Diagnostika vztahů ve třídě

Přestože by průběžná diagnostika kolektivu měla být přirozenou součástí implementace preventivních programů, v praxi je nejčastějším důvodem k vyšetření vztahů ve skupině předpokládán negativní vliv nepřijatelné atmosféry ve třídě či nepřiměřené chování některých žáků na ostatní členy skupiny, jako je kupříkladu zneužití vlastní moci a postavení jednotlivce či skupiny nebo obranné reakce. Klima školní třídy, jakožto jednotky analýzy, je možné zachytit řadou různých způsobů. Pro posouzení vztahů žáků ve třídě je možné použít přímých i nepřímých metod od prostého pozorování až po složité výzkumné postupy, nicméně pro dosažení co nejpřesnějšího hodnocení je vhodné je kombinovat. Jejich prostřednictvím získáme cenné informace o struktuře sociální sítě ve třídě, interpersonálních vztazích ve skupině a její dynamice či o klimatu ve třídě, respektive ve škole (Čáp & Mareš, 2001; Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Jedlička, Kořa & Slavík, 2018; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Pozorování

„Pro pedagoga jsou dobré pozorovací schopnosti nezbytností.“

(Vacek, 2017, s. 142)

Pozorování je zcela základním diagnostickým nástrojem a poskytuje řadu cenných informací. Díky němu získáváme představu o vztazích mezi žáky a celkové atmosféře v kolektivu, ale ne všichni pedagogové umějí tohoto nástroje efektivně využívat. Pozorování neznamená pouhé sledování chování dětí, je třeba si předem jasně definovat, co nás v jejich projevech zajímá, a neustále zvažovat kontext celé třídy. Dobrá jsou předem vytvořená pozorovací schémata či využití schémat specifických (Hájková & Strnadová, 2010; Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Vágnerová, 2008).

Pozorování může být zcela záměrné, systematické a dlouhodobé, které se orientuje na odkrývání dynamiky a vztahů ve třídě a na postavení jednotlivých žáků v ní. Učitel, jenž sleduje chování a projevy žáků, si může v přirozeném prostředí školy povšimnout změn, které signalizují, že se něco děje. Zejména v průběhu přestávek či jiného mimovýukového dění, ale také při vyučování nebo při srovnání dění v hodinách různých učitelů, se může zaměřit na zjištění vzájemných vztahů, které se projeví v chování a při vytváření různých podskupin. Lze si všimnout kupříkladu ochoty spolupracovat, jednat podle pravidel či odmítat nefér požadavek. Pozorovatel může také hodnotit úroveň asertivity, schopnost naslouchat a vcítit se nebo sebekontrolu jednotlivých žáků (Helus, 2007; Vacek, 2017; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Rozhovor

„Metoda rozhovoru je pouze zdánlivě snadná pro svou přirozenost a bezprostřednost, ale v rukou neodborníka nemusí přinést žádoucí diagnostický efekt.“

(Vacek, 2017, s. 144)

Stejně tak jako pozorování, je i rozhovor základním nástrojem pedagoga, přestože z úhlu pohledu některých autorů (Hájková & Strnadová, 2010) má spíše doplňující charakter. Poskytuje nám obdobné, ale detailnější informace. Vyžaduje více dovedností než jiné metody, především praktické ovládnutí verbální i neverbální komunikace, znalosti

vývojových charakteristik dítěte a v neposlední řadě zkušenost a cvik (Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Štech & Zapletalová, 2013; Vacek, 2017).

Jeho výpovědní hodnota závisí na důvěře a vztahu žáka vůči učiteli. Lepších výsledků můžeme dosáhnout, když víme, co přesně se potřebujeme dozvědět, a s ohledem na tento cíl formulujeme otázky. Dále je vhodné využívat techniku správného kladení otázek, jednoduché akceptace, zachycení a objasnění, parafrázování, interpretace, ujištění či používání pomlky. V případě diagnostiky třídy se může jednat o rozhovor individuální nebo skupinový. Lze také vést rozhovor volný, nestrukturovaný, ale pro diagnostické účely je vhodnější strukturovaný či polostrukturovaný (Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Štech & Zapletalová, 2013; Vacek, 2017).

Dotazníky a posuzovací škály

„Dotazníky a posuzovací škály slouží k zachycení názoru dítěte na klima třídy či vlastní postavení v této skupině.“

(Vágnerová & Klégrová, 2008, s. 505)

Dotazníkové metody patří ke standardním diagnostickým metodám a slouží ke sběru základních diagnostických údajů o žácích, jejich zájmech, názorech, postojích apod. Lze takto získat informace o vnitřní struktuře dané skupiny, vzájemných vztazích a pravidlech, která zde platí, i když se názory jednotlivců mohou lišit. Při zjišťování klimatu třídy jsou dotazníky zaměřeny na přijatelnost atmosféry, vnitřní strukturovanost, detekci jednotlivců vlivných, i tak zvaných outsiderů, což jsou izolovaní žáci, kteří jsou přehlíženi a mohli by být ohroženi šikanováním ze strany ostatních. Kromě nabídky standardizovaných metod si mohou učitelé vytvářet i vlastní, na určitou oblast zaměřené dotazníky (Gillernová, Krejčová & kol., 2012; Hájková & Strnadová, 2010; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Pro příklad standardizované metody uvedu Škálu sociální akceptace od slovenského autora J. Juháse, která slouží k sebehodnocení aktuální pozice určitého dítěte ve třídě. Je založena na principu, že dítě, které se ve třídě cítí dobře a je přijímáno, posuzuje pozitivně. Zároveň je nutné reflektovat, že si to také může pouze namlouvat nebo přát. Získáme tak informace o celkovém postoji jedince ke třídě, míru ztotožnění se se třídou, vztazích se spolužáky a jejich hodnocení, názorech na třídu, emočních prožitcích souvisejících

se životem ve třídě a je zde také přesah života ve třídě do rodiny. Je-li administrován skupině, odhalí závažnější problémy, jako je izolace jedince nebo šikana (Hájková & Strnadová, 2010; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Sociometrie

Tyto metody umožňují diagnostikovat mezilidské vztahy i jejich dynamiku v rámci skupiny a seznámit se s atmosférou třídního kolektivu. Hodí se i k hodnocení míry akceptace a sociálního statusu jednotlivce. Chceme-li porozumět jednotlivci, který je součástí skupiny, je třeba se zajímat o vliv této sociální skupiny na daného jednotlivce. A naopak, chceme-li rozumět vztahům ve skupině, musíme posoudit podíl jejích jednotlivých členů na dění celé skupiny (Hájková & Strnadová, 2010; Vacek, 2017; Vágnerová & Klégrová, 2008).

V souvislosti se sociometrií nelze nezmínit historicky nejstarší Sociometrický ratingový dotazník SORAD autora L. J. Morena v úpravě od V. Hrabala z roku 1989. Je praktický, jednoduchý a dokáže poměrně rychle identifikovat sociální aktivitu jednotlivých žáků, jejich podíl na skupinovém životě, způsob sebeprosazování ve skupině a má i určitý morální rozměr (Hájková & Strnadová, 2010; Štech & Zapletalová, 2013; Vacek, 2017; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Učitelům i školským poradenským pracovníkům je k dispozici více metod, které mohou využívat a volit s ohledem na věk žáků, cíl a danou situaci. Mezi jednodušší variantu sociometrické techniky můžeme zařadit metodu J. D. Coie a jeho spolupracovníků, kdy žák vybírá pouze tři spolužáky, které má nejraději a tři, které má nejméně rád. Výsledkem jsou indexy preference a sociálního vlivu. Pro rychlou orientaci lze využít Dotazník k sociálnímu klimatu upravený Marešem a Ježkem, dotazník Moje třída (MCI – My Class Inventory) v překladu Laška a Mareše nebo dotazník Sociální klima školní třídy v úpravě Mareše. V neposlední řadě je možné použít i různé verbální projektivní techniky, kdy žáci promítají postavení své i svých spolužáků do podnětového materiálu. Známý je například Strom duchů, známý také pod názvem „Dušiči“ nebo „Ducháčci“, kdy je na papíru znázorněn strom, na kterém sedí bezpohlavní postavičky podobné duchům v různých pozicích. Žáci k nim pak přiřazují jména svých spolužáků včetně sebe (Čapek, 2010; Hájková & Strnadová, 2010; Kolařík, 2013; Štech & Zapletalová, 2013; Vágnerová & Klégrová, 2008).

Kvalitní, komplexní a jednoduchou diagnostikou kolektivu žáků představují Dotazníky vztahů ve třídě B-3 a B-4 autora Richarda Brauna. Jedná se o relativně nové dotazníky. Cílem je poznání třídy na základě názorů žáků. Výsledky upozorní na jedince na okraji skupiny, které je nutné podpořit, naznačí vnímanou kvalitu vztahů a poukážou na jedince, které lze využít pro další práci se třídou (Čapek, 2010; Hájková & Strnadová, 2010; Štech & Zapletalová, 2013; Vágnerová & Klégrová, 2008).

2.6 Shrnutí

Školní třída tvoří malou sociální skupinu s bezprostředními vztahy mezi členy a vysokou intimitou vztahů, proto je z hlediska socializace významnou. Každé dítě touží být přijato svými spolužáky a začlenit se do kolektivu. Pokud se žák se speciálními vzdělávacími potřebami nestane součástí své třídy, nezíská ani potřebné znalosti ani sebevědomí. Inkluze je tedy vhodná pouze za předpokladu, že je žák platným členem třídy, je skutečně vzděláván na horní hranici svých možností a schopností, a nikoli pouze učitelé a spolužáci trpějí a snášejí. Aby nebyl, jak poznamenává Garretson (1977; s. 20, cit. Freeman, Garbin & Boes, 1992, s. 249), jen: „... *tichou částičkou v zástupu, přítomnou a přesto nepřítomnou, druhořadým účastníkem, ..., který nemá mnoho příležitostí ke spoluúčasti*“.

Klíčovou roli zastává pedagog, protože má kontrolu nad celou skupinou, může působit na vrstevnické vztahy a ovlivnit jejich postoje a chování. Dalšími významnými faktory jsou vzájemně se ovlivňující klima školy a třídy. Na klimatu školy se v negativním smyslu odráží problematika implementace inkluzivního vzdělávání a profesní nejistota při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Klima třídy ovlivňuje chování i úroveň znalostí žáků. Je povinností pedagoga je průběžně monitorovat, pečovat o ně a předcházet vzniku sociálně patologických jevů či je, například ve spolupráci s odborníky, efektivně řešit.

K posuzování klimatu třídy a k získání informací o interpersonálních vztazích ve skupině a její dynamice je vhodné využít kombinace různých diagnostických metod. Základními nástroji jsou pozorování a rozhovor, které lze v závislosti na věku, cíli a dané

situaci rozšířit o některý ze standardizovaných dotazníků, projektivních testů, posuzovacích škál či sociometrických metod.

3 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami se od svých intaktních spolužáků může více či méně odlišovat, což zprvu upoutává jejich pozornost a vyvolává zvědavost. Často jimi ale nebývá příznivě hodnocen a akceptován. Ve třídě mívá horší postavení, někdy zůstává přehlížen, až izolován. Spolužáci mu nerozumějí, může je odpuzovat jeho zjev, chování, způsob komunikace, omezené schopnosti či jiné potřeby. Někdy stačí, že je pro ně obtěžující a nezajímavý. Je důležité zmínit, že kromě typu postižení může při začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu třídy hrát roli také věk (Gasser & kol., 2017; Vágnerová, 2005).

V následujících kapitolách budou vzhledem k formátu této práce zmíněny jen některé, z pohledu autorky nejčastěji se vyskytující druhy postižení. Důraz bude kladen především na jejich sociální význam a možný dopad na klima třídy.

3.1 Specifika žáků se smyslovým a tělesným postižením

„Postoj dospělých k nemocnému či postiženému dítěti je charakteristický převahou soucitu a potřeby takové dítě chránit.“

(Vágnerová, 2005, s. 402)

Specifika žáků se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením, které nejsou na první pohled nápadné, netvoří homogenní skupinu. Zařazujeme sem děti nedoslýchavé, využívající ke kompenzaci sluchadel, a neslyšící. Ty rozdělujeme na takzvaně prelingválně hluché, které se tak již narodily či sluch ztratily ještě před vytvořením mluvy a jazyka, a postlingválně ohluchlé, u nichž nastala ztráta sluchu po spontánním vytvoření mluvy a jazyka a jejichž řeč je v závislosti na době ztráty sluchu dobře rozvinutá (Freeman, Garbin & Boese, 1992; Říčan & Krejčířová, 2015; Vágnerová, 2005).

V současné době jsou společně vzdělávány děti s naslouchadly, případně s kochleárním implantátem, které umějí dobře využívat sluchových reziduí. Při rozhodování o jejich inkluzi je nutné zhodnotit například úroveň řeči, hloubku poruchy sluchu, rozumové předpoklady, přínosnost školy pro žáka a v neposlední řadě také případnou přítomnost dalších vad. Společné vzdělávání neslyšících v běžných základních školách se v současné době neosvědčilo, protože se tyto děti začlenily do kolektivu vrstevníků pouze výjimečně a byly tak izolovány od důležitých podnětů. Pokud jim byl přidělen tlumočnický do znakového jazyka, komunikovaly výlučně s ním, ne s učitelem či spolužáky (Říčan & Krejčířová, 2015).

Tato situace není pro neslyšící děti vhodná, protože druhou možností je zařazení do internátních škol, kdy tito jedinci žijí až do dospělosti mimo rodinu a dochází tak k citové a podnětové deprivaci i k odcizení se vlastní rodině. Neslyšící by měli vyrůstat jako plně zúčastnění členové svých rodin, navazovat vztahy i mimo svoji komunitu a „...*nabýt dostatečné tolerance pro ignoraci většiny slyšících lidí v otázce hluchoty*“ (Freeman, Garbin & Boese, 1992, str. 27). Autoři (Říčan & Krejčířová, 2015) proto doporučují inkluzi alespoň do místní MŠ, kde se počet dětí vzdělávaných touto formou zvyšuje.

Je nesporné, že největším problémem pro neslyšící dítě není sama ztráta sluchu, ale problémy s vytvořením adekvátního komunikačního systému a s tím související komunikační a sociální bariéry. Pokud používají pouze znakovou řeč, může dojít k sociální izolaci. V dospělosti se často lidé se sluchovým postižením chápou jako jazyková minorita (Lechta, 2016; Říčan & Krejčířová, 2015).

Osobnost sluchově postižených je často dlouho nezralá s mnoha infantilními znaky, jako je například citová výbušnost, neovladatelnost, egocentrismus, neadekvátnost hodnocení, podezřívavost a vztahovačnost jako reakce na neporozumění ve svém okolí. Mají obtíže se sebeovládáním, řídí se svým emocionálním prožíváním, často jim chybí pocity studu nebo viny. Nechápují význam některých omezení a neuvědomují si zodpovědnost za své chování. Jsou závislí na svých pocitech a potřebách, mají tendence reagovat impulsivně a situaci řešit zkratkovitě. Často mají sklony k okamžité, většinou iracionální reakci na úkor zvažování a neumějí se dobře ovládat (Lechta, 2016; Vágnerová, 2004).

Jejich omezená a mnohdy odlišná sociální zkušenost spjatá s jazykovou bariérou je příčinou jejich problémů s pochopením toho, jaké společenské chování je žádoucí, co je dovoleno a co je naopak zakázáno. Mají obtíže pochopit pocity, názory a postoje ostatních

lidí a obecně hůře se orientují v mezilidských vztazích. I když mají možnost napodobovat jiné lidi a učit se tímto způsobem, chybí jim porozumění podstatě takového chování. Často ani dobře nechápu, co po nich ostatní lidé chtějí, co si o jejich chování ostatní myslí, přičemž je to ani nezajímá, nevěří jim a izolují se od nich (Lechta, 2016; Vágnerová, 2004).

Úkolem inkluzivní výchovy je omezit či eliminovat uvedené negativní rysy osobnosti těchto žáků. Je nutné si uvědomit, že většina z nich je druhotnou komplikací, a protože se ztrátou sluchu bezprostředně nesouvisejí, je možné je snadněji ovlivnit a odstranit (Lechta, 2016).

Specifika dětí se zrakovým postižením

Jedinci se zrakovým postižením netvoří, obdobně jako u postižení sluchového, homogenní skupinu. U těchto osob může docházet ke snížení zrakové ostrosti, omezení zrakového pole či kombinaci obou těchto vad. Co do stupně postižení rozeznáváme praktickou nevidomost, zbytky zraku, těžkou a lehkou slabozrakost. Jedná se o společensky nejméně odmítaný typ zdravotního znevýhodnění, ve vztahu k těmto jedincům převažuje soucit, ale i tendence s nimi manipulovat do pozice pasivního příjemce ochrany (Říčan & Krejčířová, 2015; Vágnerová, 2005).

Začlenění takového dítěte po nástupu do školy se odlišuje od běžné normy a často se zpožďuje. Dítě se zrakovým postižením může trpět nedostatkem kontaktů s lidmi a sociálních zkušeností vůbec, což může zkomplikovat jeho sociální vývoj. Jedním z největších problémů je orientace v prostoru a samostatný pohyb. Tito jedinci mají utlumené výrazové pohyby, sníženou hlasovou variaci a modulaci, mluví hlasitěji a pomaleji, používají neracionální gesta a nepřiměřenou pantomimiku. Při komunikaci s ostatními mají specifické vyjadřování emocí obličejem, které se vyznačuje redukcí mimiky a neadekvátní facilitární aktivitou. Intaktní lidé je nechápu a připisují jim různé negativní vlastnosti. Rozhovor s nimi jim přijde nezajímavý a v konečném důsledku se komunikaci vyhýbají (Lechta, 2016; Litvak, 1979; Požár, 1996).

V současné době se více prosazují snahy o jejich společné vzdělávání v běžných školách při dostatečné metodické podpoře, odborné pomoci a supervizi speciálně pedagogických center. Právě v této oblasti přináší trendy inkluzivní edukace společně s celkově příznivější situací ve společenské akceptaci těchto jedinců naději, že v blízké

budoucnosti bude nedostatek kontaktů a sociálních zkušeností, jakožto příčina problematického sociálního vývoje, hrát čím dál tím menší roli (Lechta, 2016; Říčan & Krejčířová, 2015).

Specifika žáků s tělesným postižením

Obdobně jako u smyslového postižení i zde záleží na míře omezení, v tomto případě hybnosti. Je rozdíl, zda se jedná o postižení vrozené, či získané. V případě získaného postižení závisí na věku, kdy k němu došlo, a obecně u obou variant na případné tendenci ke zhoršování zdravotního stavu. Důležitý je také vliv postižení na komunikační schopnosti a na míru sebeobsluhy, i závislosti na pomoci ostatních. Z psychologického hlediska se tělesné postižení projeví zejména ve dvou následujících oblastech: primární je porucha samostatného pohybu, jinými slovy omezení pohyblivosti, a druhou jsou odchylky od běžného, normálního tělesného vzhledu (Lechta, 2016; Michalík, 2011).

Přestože je pro děti s tělesným postižením integrace do majoritní společnosti nejdostupnější, tělesné postižení vyvolává soucit, a zároveň vede ke generalizovanému podceňování takových dětí, zejména, pokud je spojeno s nějakou deformací. Bohužel také řada lidí jedná s těmito jedinci, jako by byli automaticky postižení i mentálně, což je velmi ponižující. Při společném vzdělávání v běžných školách a vzdělávání standardním způsobem mohou tito jedinci dosahovat velmi dobrých výsledků a kompenzovat své postižení jiným, sociálně vysoce hodnoceným způsobem. Mohou studovat většinu oborů a dosahovat dokonce vynikajících výsledků. Profesionální role je pro ně často nejdůležitější složkou identity (Lechta, 2016; Slowík, 2010; Vágnerová, 2005).

Pokud u jedinců došlo k postižení později, stali se citlivějšími, vnímavějšími, získali nadhled a bývají obecně tolerantnější. Na druhou stranu musí zvládat vztek či úzkost, které vyvolávají nové životní problémy. Pod vlivem hendikepu interpretují specifickým způsobem své problémy, které zkresleně generalizují obecně jako důsledek svého pohybového postižení, i když to ve skutečnosti tak nemusí být. Ve své situaci si nepřipouštějí, že i lidé bez postižení mají také své problémy (Lechta, 2016).

Tělesné postižení je navenek nejvíce patrné. Protože tělo funguje jako primární složka vlastní sociální prezentace, nestačí brát v úvahu rozsah a stupeň postižení, ale je třeba přihlížet i k subjektivnímu hodnocení sociálního významu postižení. Způsob, jak ho jedinec

hodnotí, závisí nejen na jeho vlastnostech, ale ve značné míře je i odrazem postoje ostatních lidí k němu, a také předsudků společnosti vůči manifestnímu projevu postižení. Při práci s těmito dětmi je třeba brát v potaz, že hendikep v oblasti tělesného vzhledu ovlivňuje sebehodnocení, jedinci mívají často komplex méněcennosti a snaží se vyniknout, v podstatě své postižení kompenzovat v oblasti, která s ním nesouvisí, a to nezřídka za každou cenu (Lechta, 2016).

Z výzkumu autorek (Lindsay & McPherson, 2011), jehož respondenty bylo 15 dětí s dětskou mozkovou obrnou, vyplynulo, že většina z nich má zkušenosti se slovním šikanováním a čtyři reflektují i fyzické. Vyloučení a šikanování považují za důsledek nedostatku porozumění jejich postižení okolím. Děti si také stěžovaly, že mají málo možností se začlenit do běžného školního života a vyjadřovaly názor, že je potřeba společně vzdělávat žáky s tímto postižením, aby to snížilo jejich marginalizaci a zranitelnost vůči šikanování.

Žáci s tělesným postižením by dle autorů (Глазкова & kol., 2019; Kudryavtsev & kol., 2019) neměli být vylučováni ani z tělesné výchovy, naopak by jim měla být upravena náplň hodin dle jejich možností a rozšířena o oblast doplňujících sportovních aktivit. Vhodně zvolený způsob vedení výuky motivuje tyto žáky k tělesně ozdravným činnostem, posiluje jejich sebevědomí, má pozitivní vliv na jejich zdraví, dodává odvalu se sportu věnovat a nabízí neformální prostor pro komunikaci, získávání sociálních zkušeností mezi vrstevníky a zlepšuje proces adaptace na soužití v intaktní majoritě.

3.2 Specifika žáků s oslabeným kognitivním výkonem a s mentálním postižením

Žáci s oslabením kognitivního výkonu

Průměrné IQ je v populaci stanoveno v rozmezí 90–110. Hovoříme-li o snížení výkonnosti v rozmezí 70–89, nejedná se o mentální postižení, tedy o omezení mentálního vývoje, ale o pouhé oslabení kognitivního výkonu, které pak ve větší či menší míře ovlivňuje výkon žáka. Jde o jedince se sníženou výkonností, která ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto tyto žáky znevýhodňuje především při vzdělávání. V tradičním pojetí

inteligence bychom našli pojem „dítě s hraničnými rozumovými schopnostmi“ či „hraniční pásmo mentální retardace“ (Hanák & kol., 2015; Valenta & kol., 2015).

O existenci podprůměrně nadaných dětí, pro které je školní práce ve srovnání s ostatními žáky obtížnější a náročnější a kteří se musí i pro dosažení menšího úspěchu hodně snažit, se zmiňuje již prof. Matějček (1995). Autor použil pojem „děti s lehkým intelektovým podprůměrem“ a charakterizoval je jako žáky, kteří sice nepatří do zvláštních škol, ale které zároveň nemohou v normálních základních školách dobře prospívat. Jsou to děti, které jsou z tohoto důvodu ve větší míře ohroženy zátěží neúspěchu, což snižuje jejich motivaci, mění sebehodnocení a vyvolává různé obranné reakce (Matějček, 1995; Vágnerová, 2001; Valenta, 2015).

Faktickým důvodem pro vytvoření nového pojmu „oslabení kognitivního výkonu“ byla potřeba vymezit narůstající skupiny žáků, kteří se po prohrané kauze „*D. H. a ostatní v. Česká republika*“, viz výše, již nedostali bez diagnózy mentálního postižení do speciálních škol a zůstávali bez podpory na běžných základních školách, kde selhávali (Jílek, Větrovský & Šmigová, 2015; Michalík, 2015).

Obecně je můžeme popsat jako žáky, kteří upřednostňují mechanickou práci i učení. Jejich uvažování je egocentrické, ovlivňované emocemi a obtíže činí jakákoliv látka vyžadující větší zobecnění. Tyto děti mají pomalejší psychomotorické tempo, těžko chápou a osvojují si učivo, které neumějí aplikovat. Podprůměrné výkony podávají ve většině předmětů, hůře se adaptují na nové podmínky či prostředí, jsou ve větší míře závislé na vedení a podpoře učitele. Ovlivněn je i jejich verbální projev, takže opakují slovní spojení, vyskytují se u nich agramatismy a projevuje se ve větší míře infantilismus, hravost a závislost na dospělých (Vágnerová, 2001; Valenta a kol., 2015).

Z hlediska školní třídy je jejich pozice různá v závislosti např. na fyzické síle. Tyto děti ale obecně bývají častěji odmítány, zejména proto, že nejsou dostatečně atraktivní. Existuje riziko, že se stanou objektem posměchu, či dokonce šikany, a to hlavně, jsou-li nápadné např. špinavým zevnějškem (Vágnerová, 2001).

Žáci s mentálním postižením

Mentální retardací (MR) či mentálním postižením (MP) se obecně rozumí taková porucha mentálních schopností, která se projevuje narušením nebo nedostatečným vývojem

kognitivních funkcí. Člověk s tímto druhem postižení není schopen dosáhnout odpovídajícího stupně mentálního vývoje, i když byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Také je výrazně ovlivněna komunikační schopnost, a to přímo úměrně hloubce mentální retardace. Tito jedinci bývají velmi často hendikepováni i v sociálních schopnostech a dovednostech a v oblasti pohybové (Bendová & Zikl, 2011; Hanák & kol., 2015; Fischer & Škoda, 2008; Švarcová, 2006; Říčan & Krejčířová, 2006).

Podle míry opoždění oproti normě dělíme mentální retardaci do několika stupňů, které jsou stanoveny na základě Mezinárodní klasifikace nemocí, platné 10. revize (MKN- 10). Rozlišujeme lehkou, středně těžkou, těžkou a hlubokou mentální retardaci. V rámci inkluze do běžných základních škol hovoříme o lehké mentální retardaci (LMR), tj. o rozmezí IQ 50–69, která tvoří asi 80 % všech mentálně postižených. (Bendová & Zikl, 2011; Hanák & kol., 2015; Fischer & Škoda, 2008; Michalík, 2011; Švarcová, 2006).

Výrazný intelektový deficit, který nastává u střední, těžké a hluboké retardace, je důvodem, proč děti v těchto pásmech mentální retardace nejsou primárně umisťovány do běžné základní školy, ale do škol speciálních, které nabízejí větší rozsah i kvalitu speciálně pedagogické péče a služeb, mají profesně specializované pedagogy a adekvátní vybavení (Švarcová, 2006; Valenta & kol., 2015).

V nejlepších případech jsou jedinci s lehkou mentální retardací schopni uvažovat na úrovni dětí středního školního věku a respektovat pravidla logiky, nedokážou však uvažovat abstraktně. Obecně upřednostňují podnětový stereotyp, jejich myšlení je zjednodušené, omezené a vázané na konkrétní skutečnost, proto jsou také vyučováni podle upravených vzdělávacích programů. S podporou rodiny či blízkého okolí však mohou tuto nedostatečnost kompenzovat (Fischer & Škoda, 2008; Lechta, 2015; Švarcová, 2006; Valenta & kol., 2015).

Společné vzdělávání žáků s mentální retardací je považováno za nejobtížnější, protože je náročné na profesní připravenost pedagogů a vybavenost základních škol. Kromě edukace je u těchto žáků nutný nácvik praktických dovedností a kompenzace nedostatků. Většina žáků s lehkou mentální retardací trpí poruchami koncentrace pozornosti a adaptačních schopností a trvale vyžadují zvýšenou pozornost pedagoga. Pokud jim není věnována, svými častými projevy narušují výuku a tím snižují i kvalitu vyučování. Výchovně vzdělávací proces může být zkomplikován také značnou citovou nezralostí v emocionální oblasti a neadekvátnosti citů vzhledem k podnětům, nízkou sebekontrolou

a výraznou sugestibilitou (Bendová & Zikl, 2011; Michalík, 2015; Říčan a Krejčířová, 2006; Švarcová, 2006).

Úspěch inkluzivního vzdělávání kromě klidného prostředí malých tříd se sníženým počtem žáků a metodické podpory psychopeda závisí také na přijetí těchto žáků učitelem, spolužáky a jejich rodiči. Děti s lehkou mentální retardací nemusí v sociálním kontextu působit žádné vážnější problémy, i když obtížně zvládají myšlení v abstraktních pojmech. Problematická může být jejich nedostatečná a snížená schopnost orientovat se v sociálních situacích a jejich zvýšené sebehodnocení, které souvisí s intelektuálním rozvojem a projevem emocionálního zabarvení jejich hodnocení i sebehodnocení, jakož je i projevem celkové nezralosti osobnosti. Většina není schopna odhadnout své reálné možnosti a podle toho se tak chovat (Bendová & Zikl, 2011).

3.3 Specifika žáků s narušenou komunikační schopností

„Komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka ...“

(Bendová, 2012, s. 7)

Vzhledem k tomu, že edukační proces je založen na přenosu informací mezi učitelem a žáky, nelze si jej představit bez vzájemné komunikace. V praxi se setkáváme s dětmi, u nichž se v různé míře projevuje více či méně závažné narušení komunikační schopnosti. Zpravidla se jedná o děti s diagnózou dyslálie, vývojové dysfázie, mutismem, balbuties, tumultus sermonis, děti s palatolalií, rhinolalií, poruchami hlasu, ale i s dětmi, u nichž je narušení komunikační schopnosti symptomem jiného, dominantního postižení, jako je lehká mentální retardace, dětská mozková obrna nebo těžké zrakové či sluchové postižení (Bendová, 2012).

Je nutné, aby byli učitelé obeznámeni s nejobvyklejšími vadami řeči, a věděli, jak vysoké nároky na tyto žáky klást, jak minimalizovat adekvátním přístupem důsledky jejich narušené komunikační schopnosti, zohledňovat je při práci se třídou a překonávat tak komunikační bariéry (Bendová, 2012).

3.4 Specifika žáků se specifickými poruchami učení

„ ... neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, alespoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje.“

(Heveroch, n.d., cit. Matějček, 1995, s. 19)

Před plošným zavedením inkluze tvořili žáci se specifickými poruchami učení (SPU) jedno z nejčastějších postižení, s nimiž se učitelé u svých žáků setkali. Tyto poruchy negativně ovlivňují školní úspěšnost, výsledky žáků neodpovídají jejich rozumovým předpokladům, což negativně působí na psychiku (Jucovičová & Žáčková, 2008; Zelinková, 2003).

Děti, které jsou dlouhodobě neúspěšné, jsou sužovány pocity méněcennosti, nedostatečnou sebedůvěrou a mívají snížené sebehodnocení. Mohou se uzavřít do sebe, trpět úzkostí, pochybovat o sobě a o své schopnosti zvládnout vše vlastními silami či rezignovat. Také se u nich mohou objevovat psychosomatické obtíže, naučená bezmocnost, školní fóbie či je jejich negativní vztah ke škole vede k záškoláctví (Jucovičová & Žáčková, 2008; Vágnerová, 2008; Zelinková, 2003).

Specifické poruchy učení se mohou stát sociálním stigmatem, protože dítě bývá hodnoceno jako neschopné a neochotné pracovat. Učitelé považují za obtížné tyto děti učit, cítí se zaskočení, protože jejich výukové metody selhávají. Takové děti se často snaží zakrýt své obtíže tím, že na sebe upozorňují a získávají pozornost jiným, třeba i negativním způsobem. Konkrétně se může jednat o vyrušování v hodinách, slovní či fyzickou agresi vůči spolužákům i učitelům (Jucovičová & Žáčková, 2008; Vágnerová, 2001; Vágnerová, 2008; Zelinková, 2003).

3.5 Specifika žáků s poruchou autistického spektra

„Autismus není něco, co osoba má, není to ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepromikající.“

(Sinclair, n.d., cit. Thorová, 2006, s. 33)

Poruchy autistického spektra (PAS) řadíme mezi pervazivní neboli vše či hluboko prostupující vývojové poruchy. Patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje, protože zásadním a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj, ovlivňují chování, možnosti socializace, omezují vzdělávání a značně snižují společenskou seberealizaci a normální zařazení jedince do společnosti. Pedagogové dlouho věnovali malou pozornost otázkám nejobtížněji pochopitelných žáků s největšími problémy při ovlivňování chování, u kterých se nejhůře odhadují výsledky vzdělávacího procesu. Mezi tyto poruchy řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom či atypický autismus (Fischer & Škoda, 2008; Michalík, 2011; Řičan & Krejčířová, 2015; Schopler & kol., 2011; Thorová, 2006; Vágnerová, 2003; Žampachová & Čadilová, 2015).

Děti s autismem a příbuzným postižením, které byly v minulosti umístěovány do speciálních internátních škol či specializovaných ústavů, mají dnes právo být také vychovávány a vzdělávány společně. Nicméně inkluzivní vzdělávání v běžných základních školách se dle Thorové (2006) nehodí univerzálně pro všechny děti s poruchou autistického spektra. Důležitými faktory pro doporučení k inkluzi je schopnost navázat osobní kontakt a funkčně komunikovat, dále určitá míra adaptability, frustrační tolerance a spolupráce, alespoň částečně osvojené pracovní chování a schopnost nápodoby. Naopak by nemělo docházet k vysoké frekvenci extrémních emočních reakcí, častému problémovému chování a neměla by být přítomna těžká hyperaktivita. Společně s intelektovými předpoklady (IQ větší než 80) je zásadní dobrá spolupráce rodiny a v neposlední řadě také celková kvalita školy i pedagogů (Schopler & kol., 2011; Thorová, 2006).

Mezi nesporné výhody společného vzdělávání těchto dětí na základní škole patří možnost imitace chování v obvyklých situacích, případně také nácviku sociálních dovedností a vhodných reakcí pod vedením asistenta pedagoga v náročnějším prostředí, které ale více odpovídá běžným podmínkám, protože se odehrává v kontaktu se zdravými

vrstevníky. Na druhou stranu je nutno podotknout, že na základní škole chybí ochranné prostředí, které nemusí vyhovovat individuálním potřebám jedince, což může vést nejen ke stresu či úzkosti, ale také k častějšímu výskytu problémového chování (Thorová, 2006).

Děti s poruchou autistického spektra jsou velmi snadným cílem šikany a posmívání, kdy ostatní děti zneužívají jejich sociální naivitu ke svému obveselování, ať už je trápí podněty, o kterých ví, že je nesnáší, nebo je vybízí k nevhodnému chování. Navíc má šikana u těchto zranitelných a bezbranných obětí široký dopad (Dubin, 2009; Thorová, 2006).

První a nejvíce viditelná porucha se projevuje v oblasti sociálních vztahů, protože jejich způsob navazování a udržování vztahů se zdá ostatním podivný až nepřijatelný. Při komunikaci dominuje neschopnost porozumět drobným nuancím jazyka, metaforám či rčení. Jejich zvláštní používání jazyka a neschopnost číst neverbální signály může spolužáky iritovat. Nezajímají se o populární kulturu a mají špatnou představivost. V oblasti chování se objevují stereotypní projevy a neobvyklé intenzivní zájmy. Žáci s poruchou autistického spektra vnímají svět černobíle, bývají extrémně důvěřiví a věří ostatním na slovo, protože sami téměř nikdy nelžou. Tito jedinci mají nízkou frustrační toleranci, což je pro ně obzvláště náročné, protože existují v prostředí, kterému nerozumějí, které neumějí předvídat a jsou často zmatené a panikaři. Časté jsou také problémy v motorice, které z nich činí outsidersy na hřišti (Dubin, 2009; Thorová, 2006).

3.6 Specifika žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

ADHD

„K základním symptomům ADHD patří hyperaktivita, impulsivita a nedostatečná schopnost soustředění“ (Munden & Arcelus, 2006; s. 21). Ve škole to bývají právě ty děti, které nebývají na svých místech, když mají být, a pokud tam jsou, tak tam dlouho nevydrží. Mají sklon si neustále povídat, vykřikovat, pošťuchovat spolužáky a vyrušovat je od zadané práce. Chovají se roztržitě, zapomínají a ztrácejí pomůcky. Spolužákům možná zpočátku nevadí, ale ve chvíli, kdy je nečekaně napadnou nebo ruší při práci, začne je to rozčilovat (Munden & Arcelus, 2006).

Tyto děti zažívají vážné a všemi oblastmi pronikající obtíže brzdit svoji impulsivitu, zejména v tom smyslu, že jsou snadno vyrušitelní, nedokážou regulovat svoje chování, odhadnout následky, plánovat a organizovat. Impulsivita je problémem i v sociálních situacích a může značně ztížit navázání a udržení přátelství, protože tito jedinci skáčou do řeči, říkají bez rozmyšlení nevhodné věci, pošťuchují ostatní a mohou způsobit ve společnosti hotové pohromy, i když to myslí dobře (Munden & Arcelus, 2006; Vágnerová, 2001).

Sklon k impulsivním reakcím tvoří značnou překážku ve školní práci, nedokážou se delší dobu soustředit a učení i osvojování motorických dovedností je proto pro ně nesmírně náročné. V sociálním kontaktu nezvládají konflikty zralým způsobem, ale řeší je zkratkovitě až agresivně. Ostatními jsou často odmítáni a negativně hodnoceni, což obzvláště u vrstevníků může mít zničující důsledky na jejich sebevědomí a vliv na další chování. Syndrom ADHD je mnohdy interpretován jako nevychovanost, neochota či nemotivovanost. Kritika nepříznivě ovlivňuje sebehodnocení a po letech neustálých problémů mohou mít vytvořené opoziční a asociální vzorce chování. V situacích, které nedokáže jinak zvládnout, se brání šaškováním či upoutáváním pozornosti, což je opět potencionální zdroj dalších potíží (Munden & Arcelus, 2006; Vágnerová, 2001; Vágnerová, 2008).

Vyvolávají napětí ve všech lidech, kteří s ním musí být v delším kontaktu. Jejich projev působí nepříjemně, nejen ruší, ale i dráždí a vyčerpává okolí. Nezvládají pravidla slušného chování a nechápou pravidla sociální. Všem se musí naučit. Mají málo kamarádů, a i když ví, že jsou mnohdy nevhodného ražení, jsou za ně vděční a udělali by pro ně cokoli (Munden & Arcelus, 2006; Vágnerová, 2001; Vágnerová, 2008).

ADD

Stále větší pozornost je věnována dětem, které nejsou v první řadě hyperaktivní, ale často zůstávají v tichosti nepovšimnuty, přestože mají citelné omezení ve své schopnosti soustředit se. Jedná se o děti s ADD – poruchou pozornosti bez hyperaktivity (Munden & Arcelus, 2006).

Tato porucha se projevuje nedostatečnou kontrolou pozornosti a vývojovým opožděním ve všech složkách pozornosti. Pro jedince s ADD je obtížné udržet pozornost žádoucím směrem po určitou dobu, její koncentrace je slabá a délka soustředění krátká.

Pozornost bývá málo adaptabilní, často nevýběrová a její rozsah bývá příliš malý. Chybí schopnost regulovat příjem podnětů, jedinec obtížně zvládá dokončit započatou činnost, protože ho upoutávají všechny možné podněty, které stimulují další, zbytečnou a neúčelnou aktivitu. Tím, že se nesoustředí pořádně na jednu práci, mají tyto děti horší školní prospěch, než by při své inteligenci mohly mít, a na učitele působí jako lajdáci (Vágnerová, 2001).

3.7 Specifika žáků s psychickým onemocněním

Psychické poruchy se v základních projevech u jednotlivých diagnóz shodují, ale konkrétní osoby mohou projevovat různé odlišnosti v chování nebo prožívání. Mohou být objektivně pozorovatelné, ale současně mají vždy subjektivní rovinu. Samostatné posuzování projevů dítěte bez znalosti situačního kontextu a prožívání dítěte může být zavádějící – je třeba vyvinout úsilí ke zjištění všech projevů v daném časovém úseku i okolností, za nichž k němu dochází (Čadilová & Žampachová, 2015).

3.8 Žáci na hraně mezi normou a patologií

Kromě výše uvedených typů postižení existuje i velmi specifická skupina žáků, do níž můžeme obecně zařadit ty jedince, kteří se pohybují na hranici mezi normou a patologií a které nelze jednoznačně kategorizovat. Jsou to mnohdy stavy přechodné a souvisejí s aktuální situací ve školní třídě nebo rodině. Tato skupina je přítomna ve všech školách. Jsou nejvíce ohroženi neprospěchem, zvláště školách silně orientovaných na výkon, častěji opakují ročníky a málokdy zažívají pocit úspěchu v učení (Štech & Zapletalová, 2013).

Tito žáci mají specifické potíže při vzdělávání, ale ještě není třeba je vzdělávat dle individuálního vzdělávacího plánu. Stačí úprava metod a forem, změnit případně i výchovné přístupy, zlepšit motivaci a sebevědomí a z toho plynoucí postavení ve třídě. Je

důležité udržet takového žáka ve skupině vrstevníků a pak si „třídní organismus“ pomůže sám. Jsou-li hraniční žáci vzdělávání společně s ostatními vrstevníky, má to na ně příznivý sociální vliv. Jejich spolužáci je táhnou dál. Jako peloton cyklistů, kteří táhnou ty pomalejší, jež podporují učitelé (Štech & Zapletalová, 2013).

3.8 Specifika žáků nadaných a mimořádně nadaných

Tato skupina dětí jakoby ani nepatřila do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože se jedná o děti nadprůměrně inteligentní, kteří vynikají ve více oblastech, či jsou nadaní pouze v určitém směru, například hudebně, výtvarně, sportovně, přírodovědně či humanitně (Vágnerová, 2001; Zákon 561/2004 Sb.; Vyhláška 27/2016).

Je pro ně typická vysoká úroveň vyjadřování, jsou zvědavější a jejich zájmy jsou typické spíše pro starší děti. Výuka v základní škole je obvykle nudí, jsou nekonformní, samostatnější, nezávislejší a činnost skupiny je nezajímá. Tím, že jsou jiné a vymykají se průměru, jsou pro ostatní děti neakceptovatelné. V kolektivu nebývají velmi oblíbené, čelí kritice, odmítání, nechuti a netoleranci ostatních spolužáků k jejich odlišnosti. Bývají také potencionálními oběťmi šikany (Vágnerová, 2001).

3.9 Shrnutí

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří velmi heterogenní skupinu, která k rozvoji svých individuálních předpokladů potřebuje poskytování podpůrných opatření v míře a rozsahu tomu odpovídající. Kromě vzdělávacího procesu je ale nutné respektovat i specifické odlišnosti v chování a jednání plynoucí z podstaty daného postižení a individuality jedince.

Obecně lze shrnout, že tyto děti jsou jiné, což už je samo o sobě staví do horšího postavení v kolektivu, proto je nutné na tuto skutečnost brát zřetel při práci s klimatem třídy.

U každého typu postižení lze popsat oblasti, které by mohly způsobovat rizikové situace s negativním vlivem na třídní klima a způsobovat nepříjetí takového dítěte, jeho izolaci či šikanování.

4 Dosavadní výzkumy

V průběhu práce byla již většina výzkumů zmíněna v kapitolách, kam svým tématem patřila. Na úvod této části bych je jen v krátkosti shrnula v několika sledovaných oblastech.

Prvním závažným problémem je, že implementace společného vzdělávání není obecně na školách přijímána nejlépe. Je jí vyčítána vysoká administrativní zátěž a učitelé se obecně necítí na inkluzi profesně vybaveni, přestože žáci jejich nepřipravenost takto nevnímají. Pedagogové si obtížně doplňují vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a selhávají při práci na zlepšování klimatu, rozvoji přátelských vztahů a spolupráce ve třídě, ve které je žák se speciálními vzdělávacími potřebami začleněn. Přestože je společné vzdělávání závislé na více faktorech, je to právě osobnost učitele, jeho postoj a podporu inkluze je zásadní pro jeho úspěch (Asociace speciálních pedagogů, 2017; EDUin Informační centrum o vzdělávání, 2017; Kusá & Juščáková, 2017; Medříková, 2018; Round, Subban & Sharma, 2016).

Také studenti pedagogických fakult, přestože si uvědomují pozitiva inkluzivního vzdělávání, sdílí obavy svých starších kolegů a necítí se být dostatečně připraveni na svoji budoucí profesi. Studenti také vyjadřovali obavy o udržení kvality českého školství (Novotná, 2015).

Druhou oblastí je přístup veřejnosti vůči společnému vzdělávání. Česká rodičovská veřejnost se spíše vyslovuje pro časně rozdělování žáků, protože je přesvědčena, že tento způsob vzdělávání prospívá těm nadaným, protože české školství neumí efektivně pracovat s nadanými dětmi na běžných základních školách, i těm slabším, kterým se pak učitelé mohou více věnovat (Chval & Greger, 2009). Výzkum Bazalové (2003) naopak reflektuje, že zaujatost veřejnosti vůči hendikepovaným osobám se vyskytuje především kvůli segregovanému vzdělávání postižených dětí, protože děti vzdělávané v běžných základních školách nemají šanci ty s postižením poznat.

Třetí, neméně zajímavou oblastí, je vnímání rozdílů mezi žáky s různými typy postižení, kde panuje názorová shoda mezi studenty pedagogických fakult a žáky škol. Obecně nejlépe byli akceptováni jedinci s tělesným postižením. U smyslových poruch důsledně rozlišovali hloubku postižení, přičemž částečná ztráta sluchu či zraku při účelné kompenzaci byla považována za bezproblémovou. Podstatně méně souhlasili s inkluzí žáků

s poruchami chování a autistického spektra (Medříková, 2018; Novotná, 2015). Ve shodě s autory odborných publikací (Lechta, 2015; Říčan & Krejčířová, 2006) je společné vzdělávání žáků s mentálním postižením vnímáno jako nejproblematictější.

Čtvrtým, velmi závažným problémem se jeví vyčlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze třídního kolektivu. Z výzkumu polských autorek (Wójcig & Kozak, 2015) vyplývá, že exkluze jedince ze skupiny, na rozdíl od šikanování, není vrstevníky považována za zraňující chování a že si žáci plně neuvědomují důsledky tohoto chování. S nevykloučováním žáků s tělesným postižením ani z hodin tělesné výchovy souhlasí také ruští autoři (Глазкова & kol., 2019; Kudryavtsev & kol., 2019), právě kvůli eliminaci sociálního vyloučení, zvýšení sebevědomí a fyzické zdatnosti.

Exkluzí a šikanováním žáků s dětskou mozkovou obrnou se zabývaly autorky (Lindsay & McPherson, 2011). Z jejich výzkumu vyplynulo, že je sami žáci s tímto hendikepem považují za důsledek nedostatku porozumění jejich postižení okolím. Příčinu spatřují v nedostatku možností se začlenit do běžného školního života a vyjadřují názor, že společné vzdělávání by mohlo tuto situaci zlepšit.

Vyloučení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může souviset s typem jejich postižení, jak bylo již zmíněno výše, ale také s věkem žáků. Tímto tématem se zabývali švýcarští autoři (Gasser & kol., 2017) v longitudinálním výzkumu na vzorku 1009 žáků pátých a šestých ročníků, kteří se vyjadřovali hypoteticky. V pátém ročníku by z kolektivu vyloučili žáka hyperaktivního, protože by preferovali efektivitu fungování třídy jakožto celku. O rok později, po přechodu na druhý stupeň, v souvislosti se zaměřením třídních norem na soutěživost, rivalitu a studijní úspěchy, by totiž žáci spíše vyloučili spolužáka se sníženým kognitivním výkonem.

Na výše uvedené tematicky navazoval i následný výzkum švýcarských autorů (Gasser & kol., 2018), který byl zaměřen na postoje intaktních žáků k jejich spolužákům s hyperaktivitou a zahrnoval 1209 žáků pátých a šestých ročníků z 61 škol. Žáci hypoteticky hodnotili nejenom svoje, ale také inkluzivní postoje svých spolužáků. Studie prokázala, že proinkluzivně nastavené normy třídy v pátém ročníku predikují pochopení a úspěšné začlenění dětí s hyperaktivitou do kolektivu také v ročníku následujícím.

Poslední, nicméně ne významem, je výzkum autorky (Messiou, 2017), která analyzovala články publikované v časopise *Journal of Inclusive Education* mezi lety 2005 a 2015 a zjistila, že jsou v rozporu s principy společného vzdělávání. Tvrdí, že témata, která

se soustředila na všechny děti jako celek nebo se týkala jejich různorodosti, což odpovídá významu pojmu inkluze, tvořila pouze 8 % článků. Její analýza tak upozorňuje na fakt, že v ohnisku zájmu jsou především určité jednotlivé skupiny žáků se SVP. S jejím postojem souhlasí i Young & kol. (2019), kteří prohlašují, že se i jejich časopis *Exceptionality Educatin International* bude dále zabývat vzděláváním všech lidí. Svoji pozornost zaměří na inkluzi a podporu všech žáků a nebudou se již zabývat izolovaně jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Shrnutí

Výzkumy v oblasti společného vzdělávání dokládají studie, které podporují implementaci inkluze především ve smyslu potenciálního zlepšení průběhu začlenění lidí s hendikepem do majoritní společnosti a její respekt vůči nim.

Je důležité pochopit principy nejen fungování kolektivu s vyšší heterogenitou, ale také individuální zvláštnosti jednotlivých typů postižení, věkových skupin žáků a jejich vzájemné interakce. Pokud budou učitelé schopni účelně pracovat s klimatem a normami takovéto třídy, zvýší to šanci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stát se jejich plnohodnotnou součástí. Z tohoto pohledu je třeba vnímat jednotlivé žáky či typy postižení neizolovaně, ale nahlížet na všechny jako na jeden různorodý celek.

V neposlední řadě je na místě přehodnotit stávající přístup a profesní přípravu pedagogických pracovníků, podpořit je a vybavit adekvátními nástroji pro práci s heterogenním kolektivem.

Výzkumná část

Základním principem společného vzdělávání je škola pro všechny. Z tohoto důvodu je výzkum zaměřen nejen na skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na jejich spolužáky, a především na třídu jako celek. Dle Messiou (2017) se většina z článků zaměřených na tuto problematiku v odborných časopisech soustředila na jednotlivé druhy postižení, což je to v rozporu s principy společného vzdělávání.

5 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky

Ve své diplomové práci navazuji na závěry kvalitativního výzkumu, který byl prezentován v bakalářské práci (Medříková, 2018). Zde se právě otázka klimatu třídy a přijetí či nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ukázala jako důležitá, a tudíž se tak otevřelo nosné téma pro navazující studii. Jak již bylo v teoretické části zdůrazněno, přijetí dítěte kolektivem je zásadní podmínkou inkluze. Pokud z něj zůstává vyčleněno, nelze hovořit o společném vzdělávání a jedinec nezíská potřebné znalosti a dovednosti, naopak to má nepříznivý dopad na jeho sebevědomí. Impulsem pro mou volbu byla skutečnost, že považuji za přínosné znát názor těch, které projekt společného vzdělávání nejvíce ovlivňuje.

Vzhledem k tomu, že ze základních škol brzy odejdou děti, které zažily situaci před plošným zavedením inkluze, i situaci poté, zaměřila jsem se právě na skupinu žáků osmých a devátých ročníků. Mají unikátní zkušenost, která se už nebude opakovat, protože další ročníky již „vyrostou“ ve společném vzdělávání. Zde spatřuji přínos svého výzkumu, který je primárně zaměřen na všechny žáky v inkluzivní třídě, jejich postoje, vztahy a vzájemné interakce, protože zkoumá a popisuje názory skupiny osob, která je v určitých oblastech z výše uvedeného důvodu jedinečná a která i vzhledem ke svému věku může lépe reflektovat případný vývoj vztahů v průběhu školní docházky. Domnívám se, že nahlédnutí do této problematiky přinese zajímavé informace především pro odbornou veřejnost. Myslím si, že tento výzkum by mohl rozšířit naše poznatky o osobní zkušenosti žáků, a nabídnout tak jiný úhel pohledu.

5.1 Výzkumný problém

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou běžně vzděláváni v základních školách společně se svými intaktními spolužáky. Položila jsem si tedy otázku, jak inkluzi vnímají ti, kterých se společné vzdělávání osobně nejvíce dotýká, a to všichni žáci třídy ve své různorodosti.

5.2 Výzkumné cíle

Cílem studie bylo prozkoumat, jaké je klima třídy, ve které jsou společně vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci intaktní, a popsat jejich názory a postoje k implementaci inkluze. Kromě hodnocení vzájemných vztahů ve třídě jsem se soustředila na to, co žákům při vzájemném soužití pomáhá a co jim vadí.

Hlavní cíl výzkumu byl tedy stanoven takto:

- zachytit a analyzovat interakce, postoje a vztahy v rámci školní třídy, ve které je vzděláván žák či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jakožto celku a porovnat je s výsledky dosavadních výzkumů

V souladu s hlavním cílem byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- zjistit, jak se žáci se SVP cítí ve třídě
- zjistit, jestli je žák se SVP začleněn do kolektivu třídy
- zjistit, jak intaktní žáci vnímají své spolužáky se SVP
- prozkoumat, jaké postoje mají intaktní žáci třídy ke svým spolužákům se SVP, a co je případně ovlivňuje
- popsat interakce a vztahy mezi žáky

5.3 Výzkumné otázky

V souvislosti s dílčími cíli výzkumu jsem se proto zaměřila na čtyři oblasti. V prvním bodě jsem chtěla prozkoumat sociometrickou mapu třídy a nahlédnout do vztahů mezi žáky, především na vzájemné vztahy k žákovi či žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajímalo mě, jak žáci vnímají kolektiv třídy. Druhou oblastí zájmu bylo, co jim pomáhá při společném soužití ve třídě a kde naopak vidí nedostatky. Dále jsem chtěla zjistit, jestli nejsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami izolovanými jedinci, kteří pouze

přežívají na okraji třídy. V neposlední řadě jsem chtěla dát do souvislosti vliv různých druhů postižení a jejich projevů na kvalitu společného soužití.

Hlavní výzkumná otázka tedy zní:

Jaké jsou vztahy mezi žáky v inkluzivní třídě?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jak se žáci se SVP cítí ve třídě?
- 2) Je žák se SVP izolovaným členem třídy?
- 3) Co žákům pomáhá, aby se ve své třídě cítili dobře?
- 4) Jak vnímají intaktní žáci třídy své spolužáky se SVP?
- 5) Jaké postoje zaujímají intaktní žáci ke svým spolužákům se SVP?
- 6) Co ovlivňuje postoje intaktních žáků k žákům se SVP?
- 7) Jaké jsou vzájemné vztahy a interakce mezi žáky?

6 Metodologický rámec výzkumu

6.1 Design výzkumu

Pro výzkum klimatu tříd, ve kterých je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jsem zvolila kvalitativních nástrojů. Jednalo se o design zaměřený na evaluaci procesu inkluze a potřeb cílové skupiny – žáků v rámci třídního kolektivu. Přestože byl použit kvantitativní psychologický nástroj, se získanými daty bylo nakládáno kvalitativně.

Pro hlubší pochopení problému, triangulaci dat a porovnání získaných informací byla zvolena metoda jednotek analýzy, která umožnila pohled na situaci ve třídě z různých úhlů: nejen z pozice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i z pozice žáků intaktních, třídních učitelů, asistentů pedagoga či jiných pedagogických pracovníků. Ambice byla zahrnout do jednotky analýzy i rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, což se z organizačních důvodů nezdařilo.

6.2 Základní a výběrový soubor

Základní soubor tvořily všechny třídy osmých a devátých ročníků základních škol, které splňovaly tu podmínku, že je v nich společně vzděláván alespoň jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami a má tuto skutečnost podpořenou v doporučení ŠPZ.

Pro stanovení výběrového souboru jsem použila techniku záměrného výběru, konkrétně účelového výběru, který je veden výhradně zájmem výzkumníka. Cílem bylo, aby i v rámci takto malého souboru byly zastoupeny třídy z různých škol i měst. Vyvažovala jsem také druhy postižení a pohlaví žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Soubor jsem vybírala na základě vlastních informací ze školy, ve které pracuji, a také z doporučení kolegů – výchovných poradců z jiných škol Pardubického kraje.

Na základě těchto informací jsem oslovila ředitele škol s žádostí o navázání spolupráce, dohodnutí termínu a místa realizace dotazníkového šetření a následných rozhovorů. Získání informovaného souhlasu probíhalo buď osobním kontaktem s rodiči,

pokud mi bylo umožněno přijít na třídní schůzky, či díky laskavosti kolegů/kolegyň, třídních učitelů/učitelek daných tříd.

Z deseti oslovených třídních kolektivů v pěti základních školách Pardubického kraje se podařilo uskutečnit sedm šetření na čtyřech školách ve čtyřech různých městech, viz přehled v tabulce č. 1. V jednom případě našlo vedení školy vhodný termín pro realizaci výzkumu pouze v jedné ze dvou oslovených tříd. Zde byla největší překážkou časová náročnost následných individuálních rozhovorů se žáky. Ve dvou případech se nepodařilo shromáždit informované souhlasy od požadovaných 80 % žáků třídy, což je podmínkou validity použité testové metody. Vzhledem k počtu respondentů nelze výsledky tohoto kvalitativního výzkumu generalizovat.

Tabulka č. 1: Souhrn výzkumného vzorku z hlediska velikosti a lokace školy a velikosti obce

Označení školy	Velikost obce vyjádřená počtem obyvatel	Velikost školy vyjádřená počtem žáků	Počet jednotek analýzy, které se výzkumu zúčastnily	Označení jednotek analýzy
A	10 000	120	2	8.A 9.A
B	1 200	150	2	8.B 9.B
C	17 000	370	1	9.C
D	3 000	400	2	8.D 9.D

Zdroj: Alice Medříková

6.3 Metody získávání dat

Pro získávání dat jsem využila kombinace více metod, viz tabulka č. 2 na konci této kapitoly. Nejdříve byl třídě jako celku administrován dotazník B-3 Richarda Brauna, dostupný na serveru Diagnostika škol (www.diagnostikaskol.cz), jehož registraci jsem si pro tyto účely zajistila.

Dotazník B-3 Richarda Brauna vychází z amerických a australských dotazníků a slouží ke zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě, sebevnímání dětí i jejich preferencí. Jedná se o poměrně novou metodu z roku 1997. Jeho využitelnost je od čtvrté třídy až po maturitní ročníky, případně nejvyšší ročníky školy zvláštní. Lze použít i mimo oblast školství, například v zájmových kroužcích. Podmínkou validity je 80% účast členů třídního kolektivu. Při vyhodnocování se mezi sebou porovnávají „kladné zisky“ a „záporné zisky“ dítěte v konkrétním kolektivu. Odečteme-li od kladných ty záporné, získáme hierarchii třídy. Pokud zisky sečteme, získáme přehled o tom, jak často se o dítěti ve třídě hovoří, a získáme jeho atraktivitu, respektive neatraktivitu. Vzhledem k charakteru dotazníku a licenčním podmínkám je jeho originální znění v souladu se směrnicí děkana FF UP (viz příloha č. 24) součástí pouze tištěné verze práce v příloze č. 2 (Braun, n.d.; Čapek, 2010).

Dotazník B-3 byl doplněn o test známý pod pojmem Strom duchů, „Dušiči“ nebo „Ducháčci“, který existuje v různých provedeních. Použila jsem variantu uvedenou v publikaci Čapka (2010). Autorovi originální verze tohoto testu se omlouvám, že není uveden, ale nepodařilo se ho zjistit ani mně, ani Čapkovi (2010) a Kolaříkovi (2013), ze kterých jsem čerpala, proto je také tento test v souladu s výše uvedenou směrnicí (viz příloha č. 24) součástí pouze tištěné verze práce v příloze č. 3.

Tato projektivní metoda slouží jako nástroj uvažování o kolektivu, a je proto je nutné reflektovat její limity. Použila jsem ji jako obohacení informací získaných z B-3 a také jako podklad pro diskusi o postojích žáků třídy a vztazích mezi nimi.

Vzhledem k tomu, že je nutno u obou metod uvést jména, dostali žáci pokyn psát pouze jméno křestní a byla-li zde shoda, měli za úkol přidat počáteční písmeno příjmení. Po administraci testu jsem odpovědi zaznamenala do počítačového on-line programu pro vyhodnocování dotazníku B-3 a do každého dotazníku si vyznačila body, na které jsem se potřebovala zaměřit v průběhu následného individuálního rozhovoru.

Poté následoval polostrukturovaný individuální rozhovor s každým žákem třídy, jehož délka se pohybovala v rozmezí 10-20 minut, což mi umožnilo zahrnout do metod i pozorování. Tento rozhovor byl příležitostí položit doplňující otázky a doptat se na důležité body či upřesnit některé informace z dotazníku B-3. Také byl prostor rozvinout žákovy názory na postoje a vztahy jeho i jednotlivých spolužáků třídy za použití projektivní metody Stromu duchů. Poté jsem se soustředila na získání odpovědí na výzkumné otázky, které byly zaměřené především na postoje ke spolužákům se SVP, vztahy ve třídě a interakce mezi dětmi. Tyto rozhovory nebyly na přání rodičů nahrávány, dělala jsem si poznámky stylem tužka-papír a poté je zpracovala do ucelenější textové podoby a analyzovala.

Na rozhovory se žáky navazovaly polostrukturované rozhovory s třídními učiteli/třídními učitelkami a případně i dalšími pedagogickými pracovníky, které obsahovaly více otevřených otázek s cílem pochopit kontext situace a třídy. Nahrány byly jen některé z nich, u ostatních nedošlo k souhlasu respondenta. V těchto případech jsem si dělala zkrácené poznámky stylem tužka-papír, které jsem poté přepracovala do ucelenější textové podoby a analyzovala.

Na závěr své návštěvy ve škole jsem ještě před anonymizací dat, tj. změnou všech jmen, umožnila pedagogickým pracovníkům nahlédnout do vyhodnocení a případně si vytisknout výsledky. Přitom jsem jim poskytla zpětnou vazbu formou slovní interpretace získaných dat a společně jsme zhodnotili klima třídy a případné problémy, které je třeba reflektovat.

Přestože byl mezi nástroji použit i kvantitativní psychologický nástroj dotazník B-3, se získanými daty bylo nakládáno kvalitativně.

V časovém harmonogramu bylo třeba brát ohled na dynamiku třídy a fázi, ve které se třídní kolektiv nachází, aby byl podpořen efekt optimálního výkonu. Byl zvolen měsíc listopad a první týden měsíce prosince, a to především s ohledem na vývoj skupiny. Na začátku roku může i u třídních kolektivů proběhnout formování, například došlo k odchodu či příchodu žáků z kolektivu a děti se musí znovu „okoukat“ a seznámit. Poté následuje fáze bouření, především tam, kde se setkávají jedinci s výrazně různorodým zázemím. Může mít i problematičtější průběh, jedinci se snaží prosadit, uspokojit osobní potřeby. Fáze je provázána konflikty a rozjitřenými emocemi. Právě těmito dvěma fázím jsem se snažila vyhnout a načasovat výzkum do fáze normování, kdy jsou již konflikty překonány a ve třídě se ustalují pravidla skupinového chování, třída podává optimální výkon,

dochází ke sdílení společných postojů, hodnot, spolupráci a každý má jasno ve své roli. U vycházejících žáků bylo nutné předejít poslední fázi – rozchodu. Musela jsem se také vyhnout období kolem prázdnin či delšího volna, což by mohlo opět zkreslit výsledky (Vágnerová, 2001).

Tabulka č. 2: Souhrn použitých metod

Žák	Pedagogický pracovník
<ul style="list-style-type: none"> • Dotazník B-3 • Strom duchů (projektivní technika) • Polostrukturovaný rozhovor • Pozorování 	<ul style="list-style-type: none"> • Polostrukturovaný rozhovor • Pozorování

Zdroj: Alice Medříková

6.4 Metoda zpracování a analýzy dat

Data z vyplněných dotazníků B-3 v papírové podobě byla vložena do on-line programu na vyhodnocení dotazníku B-3 dostupného na serveru Diagnostika škol (www.diagnostikaskol.cz), jehož registraci jsem si pro tyto účely zajistila. Veškeré výpočty, tabulky a grafy byly elektronicky zpracovány. Pro popis a interpretaci třídního klimatu jsem využila i doplňující informace získané od žáků během rozhovoru a diskusí nad Stromem duchů v úvodu rozhovoru. Exporty z dotazníku B-3 i vyhodnocení pozic žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Stromě duchů pro jednotlivé třídy je uvedeno v přílohách. V souladu s platnou legislativou jsou všechny výstupy z obou metod uvedeny pouze v tištěné verzi práce v přílohách 4-17.

Následující část rozhovoru se soustředila na saturaci dalších výzkumných otázek. Byla převedena do ucelenější textové podoby, se kterou jsem dále pracovala. Rozbor i kódování proběhlo metodou tužka-papír. Pro analýzu dat získaných z rozhovorů jsem použila metodu tématické analýzy. Mým primárním cílem byla identifikace, analýza a odkazování k jednotlivým tématům v získaných datech. V první řadě jsem identifikovala a pojmenovávala základní významové jednotky neboli kódy. Ty jsem následně seskupovala

do kategorií a subkategorií. V následující fázi jsem hledala vzájemné vztahy mezi těmito subkategoriemi, především příčinné a kontextuální. Seskupováním jednotlivých kategorií byly vytvořeny čtyři nosné kategorie, které odpovídaly dílčím cílům výzkumu: cílená práce se třídou, pozitivní efekt aktivit primárně nezacílených na klima třídy, typ postižení a způsob poskytování podpůrných opatření.

V konečné fázi jsem tyto kategorie porovnávala a uváděla do vztahu s hlavním výzkumným cílem, který představoval stěžejní kategorii, a výsledky jsem porovnávala s aktuálními výsledky výzkumů v této oblasti. Při finální analýze všech dat jsem se inspirovala postupy ukotvené teorie, neboť bylo využito více úhlů pohledu, více způsobů získání dat, úhlů pohledu a zdrojů informací. Při zpracování a analýze dat jsem čerpala z Miovského (2006).

6.5 Etické problémy a jejich řešení

V průběhu realizace výzkumu byl respektován Etický kodex psychologické profese schválený Českomoravskou psychologickou společností. Údaje byly na místě anonymizovány. Z důvodu ochrany dat není v diplomové práci uvedeno ani město či okres, kde se škola nachází, aby nemohlo dojít k identifikaci žáků. Jména všech účastníků výzkumu byla nahrazena smyšlenými pseudonymy. Zachovány zůstaly základní charakteristiky tříd, škol, měst, respondentů a informace o pohlaví, ročníku a druhu postižení (Miovský, 2006; Weiss, 2011).

V rámci svého výzkumu jsem pracovala především se žáky základních škol, takže vzhledem k charakteru vzorku bylo nutné zajistit souhlas ředitelky/ředitele školy, informované souhlasy od zákonných zástupců žáků i pedagogických pracovníků, kteří se výzkumu zúčastnili. Bez souhlasu zákonných zástupců se dítě výzkumu nezúčastnilo. V případě nezletilých nebyla využita záznamová technika, dospělí respondenti o ní byli předem informováni a mohli nahrávání odmítnout. V těchto případech jsem si dělala poznámky stylem tužka-papír (Miovský, 2006; Weiss, 2011).

Nejdříve jsem osobně oslovila ředitele/ředitelku školy a předala také dopis s detailnějšími informacemi, především s cíli výzkumu, způsobem sběru dat, prosbou o pomoc a poděkováním za spolupráci, viz příloha č.18 (Miovský, 2006; Weiss, 2011).

Po souhlasu ředitele/ředitelky školy jsem oslovila osobně či prostřednictvím třídní učitelky/třídního učitele zákonné zástupce dětí, vysvětlila jim účel a cíle své studie a zodpověděla případné otázky. Zdůraznila jsem, že výzkum se koná pro účely magisterské diplomové práce a že veškerá data budou anonymizována. Seznámila jsem je s tím, že je zaměřen na zmapování situace, jak žáci vnímají společné vzdělávání, co jim při vzájemném soužití ve třídě pomáhá a kde vidí případné nedostatky. Poté byli zákonní zástupci požádáni o souhlas s výzkumem formou dopisu, kde byly shrnuty nejdůležitější informace včetně kontaktů na výzkumníka, viz příloha č. 19. Byl jim zároveň předán také informovaný souhlas s termínem a místem výzkumu, viz příloha č. 20. Pokud zákonní zástupci souhlasili, podepsali ho (Miovský, 2006; Weiss, 2011).

Kromě dětí se výzkumu zúčastnili i dospělí respondenti z řad pedagogických pracovníků, opět s písemným vyjádřením informovaného souhlasu, viz příloha č. 21. Jejich informace sloužily především pro popis charakteristik jednotlivých tříd (Miovský, 2006; Weiss, 2011).

Nejednalo se o práci s kolektivem třídy, pouze o změření a popis dané situace. Z tohoto důvodu nebylo nutné zajišťovat post-péči, přesto jsem se vždy ujistila, že je dítě ochotné se mnou mluvit mezi čtyřma očima a že je při odchodu z rozhovoru v dobré psychické kondici. Také jsem se nesnažila na děti příliš naléhat, aby nedošlo k rozrušení či jinému negativnímu vlivu na dítě či k ohrožení jeho pohody (Miovský, 2006; Weiss, 2011).

6.6 Popis výzkumného souboru a prostředí

Vzorek tvoří 7 jednotek analýzy, viz celkový přehled v tabulce č. 3. Každá jednotka se skládá z kolektivu jedné třídy žáků osmých nebo devátých ročníků základních škol a pedagogických pracovníků. Ve všech případech to je třídní učitel/třídní učitelka a dle možností také výchovné poradkyně dané školy, asistentka pedagoga nebo jiný pedagog.

Tabulka č. 3: Souhrn výzkumného souboru z hlediska jednotlivých jednotek analýzy

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
8.A	12	11 (91,67 %)	♀ LMR ♂ PAS – vysokofunkční autismus	♂ třídní učitel ♀ asistentka pedagoga ♀ výchovná poradkyně ♀ vedoucí programů pro třídu
9.A	15	13 (86,67 %)	♀ SPU dyskalkulie, ♀ oslabení kognitiv. výkonu	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně
8.B	17	15 (88,24 %)	♂ SPU dysortografie, mírná porucha chování ♀ oslabení kognitiv. výkonu	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně
9.B	19	18 94,74 %)	♂ ADD + psychické obtíže ♂ dyslálie + SPU + sociální znevýhodnění ♀ SPU + poruchy chování + oslabení kognitivního výkonu	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně
9.C	26	22 (84,62 %)	♂ PAS – Aspergerův syndrom + zdravotní znevýhodnění (kardio) ♂ ADD + vada řeči ♂ ADHD ♀ oslabení kognitiv. výkonu	♂ třídní učitel ♀ speciální pedagog ♂ ředitel školy
8.D	20	19 (95 %)	♂ DMO + oslabení kognitiv. výkonu + Aspergerův synd. ♂ SPU lehčí forma ♂ SPU dysortografie ♀ SPU dyslexie	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně ♀ asistentka pedagoga
9.D	15	15 (100 %)	♂ oslabení kognitiv. výkonu ♀ oslabení kognitiv. výkonu + sociální zn.	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně

Pozn.: v této i ve všech následujících tabulkách označuje symbol ♂ chlapce či muže, symbol ♀ dívku či ženu

Zdroj: Alice Medříková

Výběr jednotek nebyl náhodný, třídní kolektiv musel splňovat podmínku inkluzivní třídy a byl brán ohled na to, aby se ve výzkumu objevily třídy z různých škol i obcí. Pilotní skupinou byla třída označená jako 9.A. Výběr byl z finančních a časových důvodů omezen na oblast Pardubického kraje. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 128 osob, a to 113 žáků osmých a devátých ročníků a 15 pedagogických pracovníků. Ze 113 žáků bylo ve vzorku 19 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (21,47 %), 11 chlapců a 8 dívek, kteří měli tuto skutečnost podpořenou v doporučení školského poradenského zařízení. Jako výzkumník jsem se snažila o vyvažování volby tak, aby byla zastoupena obě pohlaví a různé typy postižení, viz tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: Přehled žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzorku vzhledem k pohlaví a typu postižení

Jméno	Třída	Pohlaví	Typ postižení
Adam	8.A	chlapec	PAS – vysokofunkční autismus
Anna	8.A	dívka	LMR
Aneta	9.A	dívka	SPU dyskalkulie
Adriana	9.A	dívka	Oslabení kognitivního výkonu
Ben	8.B	chlapec	SPU dysortografie, mírná porucha chování
Beáta	8.B	dívka	Oslabení kognitivního výkonu
Bohuslav	9.B	chlapec	ADD, psychické obtíže (automutilace)
Bartoloměj	9.B	chlapec	Těžká vada řeči (dyslálie) + SPU + sociální znevýhod.
Barbora	9.B	dívka	Oslabení kognitivního výkonu
Cedrik	9.C	chlapec	PAS – Aspergerův syndrom + zdravotní zn. (kardio)
Ctirad	9.C	chlapec	ADD + vada řeči (logopedická péče)
Cyril	9.C	chlapec	ADHD
Cecilie	9.C	dívka	Oslabení kognitivního výkonu
Dan	8.D	chlapec	DMO + osl. kognit. výkonu + Aspergerův syndrom
Dušan	8.D	chlapec	SPU – lehká forma, blíže neurčeno
Dominik	8.D	chlapec	SPU – dysortografie
Dana	8.D	dívka	SPU – dyslexie
David	9.D	chlapec	Oslabení kognitivního výkonu
Diana	9.D	dívka	Oslabení kognitivního výkonu + sociální znevýhodnění

Zdroj: Alice Medřiková

6.6.1 Škola „A“

Škola označená písmenem „A“ je situována ve městě s 10 000 obyvateli a počtem žáků se řadí mezi ty malé. Ve třídách je mezi 9-19 žáky a nachází se zde také třída přípravná. Považuje se za školu inkluzivní, protože počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tu nadprůměrně vysoký.

Ve škole není pravidelně měřeno klima tříd, přestože učitelé reflektují obtíže s některými kolektivy. Většinou si tyto problémy řeší třídní učitel/ka ve spolupráci se sborem školy a školním poradenským pracovištěm, v závažnějších případech přizvou k diagnostice a metodické pomoci odborníky střediska výchovné péče.

Pro žáky pravidelně organizují programy pro třídy, které jsou cíleně dle struktury třídy zaměřené na pochopení problematiky postižení PAS, zrakového nebo sluchového. Tyto programy hodnotí velmi kladně.

Třída 8.A

Tato třída je co do počtu 12 žáků malá a plně vyhovuje společnému vzdělávání 10 intaktních žáků společně s chlapcem s vysokofunkčním autismem a dívkou s LMR, viz přehled výzkumné jednotky v tabulce č. 5. Oba tito žáci přišli do třídy na začátku 6. ročníku z vesnických škol, kam dojížděli na 1. stupeň.

Během prvního týdne v září v 6. ročníku byl pro třídu zorganizován program pro třídu zaměřený na odtabuizování problematiky PAS a seznámení žáků třídy se specifickými projevy tohoto postižení. Od té doby se obdobný program s navazující tematikou koná 1krát za pololetí a žáky i pedagogy je hodnocen jako efektivní a přispívá ke vzájemnému porozumění dětí. Dle vyjádření třídního učitele program napomohl i k přijetí dívky s LMR, která se v některých projevech chování chlapci podobá, a ke klidnému soužití ve třídě. Oba žáci jsou dle vyjádření třídního učitele součástí třídy, přestože v 7. ročníku byly vztahy k chlapci s PAS napjatější a obtížně si hledal v kolektivu kamarády. Na začátku 8. ročníku došlo ke zklidnění a zlepšení situace, což monitorovala i vedoucí programu pro třídu.

V aktuální situaci v období realizace výzkumu byla jedna žákyně umístěna na stacionární pobyt ve Středisku výchovné péče. Ve třídě pracuje asistentka pedagoga.

Tabulka č. 5: Výzkumná jednotka 8.A

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
8.A	12 ♀ 6 ♂ 6	11 (91,67 %)	♀ LMR ♂ PAS – autismus	♂ třídní učitel ♀ asistentka pedagoga ♀ výchovná poradkyně ♀ vedoucí programů pro třídu

Zdroj: Alice Medříková

Třída 9.A

Vycházející žáci této školy, viz tabulka č. 6, mají dle slov třídní učitelky „průchozí třídu“, neboť dochází k častým příchodům a odchodům žáků, většinou z důvodu stěhování. K nově příchozím se třída chová hezky a bez větších problémů je přijme.

Dívka se SPU dyskalkulie je žákyní třídy od prvního ročníku, dívka s oslabeným kognitivním výkonem přistoupila na začátku 6. ročníku z vesnické školy. Druhá zmíněná dívka je hodně uzavřená, což jí dle vyjádření třídní učitelky komplikuje vztahy s vrstevníky a začlenění se do třídy. Třída se jeví jako kolektiv vztahově dobrý, soudržný a kamarádský.

Tabulka č. 6: Výzkumná jednotka 9.A

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
9.A	15 ♀ 8 ♂ 7	13 (86,67 %)	♀ SPU dyskalkulie ♀ oslabení kognitivního výkonu	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně

Zdroj: Alice Medříková

6.6.2 Škola „B“

Tato škola je vesnickou školou v obci o 1 200 obyvatelích s vyšším podílem dojíždějících žáků ze spádové oblasti. Ve škole je 150 žáků s počtem 16-20 žáků ve třídě. Dle vyjádření výchovné poradkyně jsou spíše školou rodinného typu s možností navázání osobních vztahů se všemi dětmi.

Třída 8.B

Tato třída, viz tabulka č. 7, je dlouhodobě klidným kolektivem s kamarádkými vztahy mezi žáky. Přestože byla na začátku 5. třídy doplněna dětmi z nedaleké vesnické školy, původní kolektiv je přijal. Spolužáci mají svoji facebookovou skupinu, kde se domlouvají na společných aktivitách mimo školu. Zvaní jsou vždy všichni členové třídy a je jen na jejich zvážení, zda se akce zúčastní. Dle vyjádření třídní učitelky se vztah dětí projevuje i na 100% účasti na školních výletech. S tím souhlasí i výchovná poradkyně, shodou okolností jejich bývalá třídní učitelka z 1. stupně.

Třídní učitelka nepozoruje ve třídě nic patologického ani dlouhodobě negativního. Klima třídy cíleně netestuje, spoléhá se na pravidelné pozorování, rozhovory se žáky a včasnou intervenci při problémech, například, když se dívky pohádají, což situaci zklidní.

Tabulka č. 7: Výzkumná jednotka 8.B

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
8.B	17 ♀ 10 ♂ 7	15 (88,24 %)	♂ SPU dysortografie, mírná porucha chování ♀ oslabení kognitivního výkonu	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně

Zdroj: Alice Medříková

Třída 9.B

Tato třída, viz tabulka č. 8., je dle vyjádření třídní učitelky i výchovné poradkyně dlouhodobě komplikovaným kolektivem s velkými výchovnými obtížemi. Ty akcelerovaly v průběhu 5. ročníku, docházelo k narušování výuky a ve třídě se objevila šikana. Proto škola oslovila pedagogicko-psychologickou poradnu s žádostí o metodickou pomoc. Program na stmelení kolektivu, jehož náplní byly především cíleně zaměřené kolektivní hry, byl zopakován během 3 let zhruba 4krát. Od osmého ročníku dochází ke zklidnění, mimo jiné i odchodem dvou žáků do jiné školy. Dle vyjádření výchovné poradkyně lze největší díl úspěchu při práci s touto třídou připsat třídní učitelce, její snaze, aktivitě a důslednosti.

V současné době jsou popisováni jako nespolehliví, kteří se nedokážou na ničem domluvit, jsou vůči sobě lhostejní a jednotlivé skupinky vzájemně v opozici. Prvotní komplikaci vidí ve složení třídy, které dominuje neoblíbená dívka. Na druhou stranu reflektuje, že jsou zvyklí na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, i na to, že mají podpůrná opatření, a tyto děti jsou platnou součástí kolektivu. Rodiče žáka s ADD nedali k výzkumu souhlas.

Tabulka č. 8: výzkumná jednotka 9.B

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
9.B	19 ♀ 8 ♂ 11	18 (94,74 %)	♂ ADD + psychické obtíže ♂ dyslálie + SPU + sociální znevýhodnění ♀ SPU + poruchy chování + oslabení kognitivního výkonu	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně

Zdroj: Alice Medříková

6.6.3 Škola „C“

Jedná se o školu v okresním městě s téměř 370 žáky ve dvou paralelních ročnících, počet žáků ve třídě se pohybuje mezi 25-30. Na začátku 6. ročníku organizuje škola adaptační pobyty v délce dva dny. Školní poradenské pracoviště si také pravidelně dělá univerzální anonymní dotazníková šetření na zjištění kvality kolektivu jednotlivých tříd, a to 1krát během školního roku, které si vyhodnocuje třídní učitel. Výsledky jsou konzultovány s metodičkou prevence, dle vyjádření speciální pedagožky je v případě potřeby pro třídu zorganizován speciální program či přednáška. Pro příklad uvádím několik otázek z tohoto dotazníku a způsob vyhodnocování, viz příloha č. 22.

Třída 9.C

Tato třída, viz tabulka č. 9, je dle vyjádření třídního učitele velmi živá a má problémy se základními návyky, jako je hlášení se o slovo apod. Konflikty ve třídě gradovaly v 7. ročníku, kdy na sebe strhávala pozornost jedna z dívek. V osmé třídě se žáci začali zklidňovat, nicméně problematické chování se objevovalo i nadále u několika dívek. Jednalo se o záškoláctví, kouření a neplnění povinností. Nešlo přitom o žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, spíše z komplikovaného či nefunkčního rodinného zázemí.

Tabulka č. 9: výzkumná jednotka 9.C

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
9.C	26 ♀ 13 ♂ 13	22 (84,62 %)	♂ PAS – Aspergerův syndrom. + zdravotní znevýhodnění ♂ ADD + vada řeči ♂ ADHD ♀ oslabení kognitivního výkonu	♂ třídní učitel ♀ speciální pedagog ♂ ředitel školy

Zdroj: Alice Medříková

6.6.4 Škola „D“

Jedná se o školu s téměř 400 žáky ve dvou paralelních třídách, součástí jsou i dvě třídy zřízené podle paragrafu 16, tj. třídy speciální. Je jedinou školou v obci, kde se také nenachází osmileté gymnázium, což má pozitivní vliv na složení žáků ve třídách.

Třída 8.D

Tato třída, viz tabulka č. 10, je dle vyjádření třídní učitelky klidná a kamarádká. Velmi pěkně se dokázali na 1. stupni chovat k dívce s postižením. Na konci 5. ročníku však její infantilní chování, vykřikování a obtíže ve výuce byly „krizové“, proto na 2. stupni přestoupila do třídy dle paragrafu 16. Jednalo se hlavně o konflikty mezi dívkou a chlapci, které „pusinkovala“. Ve třídě dominují dívky, které jsou šikovné, mají zájem o dobrý prospěch a také mají dobré studijní výsledky. Hoši jsou spíše v pozadí.

Do této třídy přišel v září žák s DMO, který po úrazu a dlouhodobé léčbě opakuje 8. ročník a má asistentku pedagoga. Třída ho přijala bez obtíží. Rodiče žáka však nedali k jeho účasti ve výzkumu souhlas. Krátce před realizací výzkumu přišla do třídy nová žákyně.

Tabulka č. 10: výzkumná jednotka 8.D

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
8.D	20 ♀ 10 ♂ 10	19 (95 %)	♂ DMO + oslabení kognitivního výkonu + Aspergerův syndrom ♂ SPU lehčí forma ♂ SPU dysortografie ♀ SPU dyslexie	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně ♀ asistentka pedagoga

Zdroj: Alice Medříková

Třída 9.D

Žáci třídy 9.D, viz tabulka č. 11, by dle vyjádření třídní učitelky už v základní škole neměli být, ve třídě jsou 2-3 studijní typy. Dívky jsou spíše introvertní, ale hodné, vše hochům odsouhlasí. Některé již kouří, pijí alkohol a zřejmě také experimentují s marihuanou. Chlapci jsou spíše extravertní, hodně mluví a musí mít vždy poslední slovo.

Osm let s nimi chodil do třídy chlapec s DMO, kterého brali a respektovali. Dle vyjádření třídní učitelky se sice situace zhoršila v období 6.-7. třídy. Důvod je však přisuzován přílišnému ochrannému chování matky, která vyžadovala pro syna nadstandardní péči a ústupky, což vnímali spolužáci velmi negativně. Také nechodil do školní jídelny, a tudíž neměl možnost stýkat se se spolužáky i mimo výuku. Po úrazu opakuje ročník a je nyní ve výše zmíněné 8.D.

Tabulka č. 11: výzkumná jednotka 9.D

Označení jednotky analýzy	Počet žáků třídy	Počet žáků ve výzkumu (a v %)	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně druhu postižení	Pedagogičtí pracovníci v jednotce analýzy
9.D	15 ♀ 7 ♂ 8	15 (100 %)	♂ oslabení kognitivního výkonu ♀ oslabení kognitivního. výkonu + sociální znevýhodnění	♀ třídní učitelka ♀ výchovná poradkyně

Zdroj: Alice Medříková

7 Analýza dat, prezentace, popis a interpretace výsledků

7.1 Analýza dat

Vzhledem k tomu, že pro sběr dat bylo použito více metod, probíhala analýza dat několika různými způsoby, které na sebe navazovaly a vzájemně se informačně doplňovaly.

- 1) data získaná analýzou kvalitativních rozhovorů s pedagogickými pracovníky
- 2) data získaná analýzou dotazníku B-3
- 3) data získaná analýzou projektivního testu Strom duchů
- 4) data získaná analýzou kvalitativních rozhovorů se žáky

7.1.1 Data získaná analýzou rozhovorů s pedagogickými pracovníky

První fází analýzy dat byl rozbor informací získaných od pedagogických pracovníků o škole a třídních kolektivech. Vzhledem k počtu rozhovorů byla použita metoda papír-tužka. Poté byly zápisy důkladně pročteny a data analyzována. Informace o počtu obyvatel dané obce byly vyhledány na příslušných webových stránkách. Všechny poskytnuté údaje byly zpracovány do popisu výzkumného souboru a prostředí uvedeného v kapitole 6.6.

7.1.2 Data získaná analýzou dotazníku B-3

Druhou fází analýzy bylo zpracování dat z vyplněných dotazníku B-3 v papírové podobě. Zde jsem využila on-line programu na jeho vyhodnocení dostupného na serveru Diagnostika škol (www.diagnostikaskol.cz), jehož registraci jsem si pro tyto účely zajistila.

Veškeré výpočty, tabulky a grafy byly elektronicky zpracovány. Tyto exporty pro jednotlivé třídy jsou v souladu s legislativou uvedeny pouze v tištěné verzi práce v přílohách č. 4, 6, 8, 10, 12, 14 a 16.

První informace byly získány z vyhodnocovacího archu, a to z tabulky, která souhrnně udávala hodnoty pro jednotlivé pozorované veličiny u každého žáka, například počet kladných a záporných voleb, sebehodnocení a počet voleb jednotlivých sledovaných vlastností žáka. Program umožňuje uspořádat žáky v tabulce podle sledované veličiny. Zde jsem si nejdříve všimla posledního sloupce udávajícího rozdíl mezi kladnými a zápornými volbami a uspořádala si žáky dle této veličiny sestupně. Čím vyšší číslo, tím je umístěn v tabulce níže a jeho postavení v kolektivu je lepší. Poté jsem se zaměřila i na ostatní charakteristiky, které tuto základní informaci doplňovaly a upřesňovaly.

Pro příklad uvádím situaci v 8.A, viz příloha č. 4. V tomto případě si chlapec s PAS nestojí nejlépe, je na třetí pozici od konce. Po přehodnocení ostatních veličin lze usuzovat, že jeho pozice ve třídě opravdu není dobrá, přestože ho třída nepovažuje za osamoceného. Obdržel pouze 1 pozitivní volbu – spolehlivý, ale 3 negativní – 2krát protivný a 1krát nespravedlivý. Dívka s LMR se sice nachází v oblíbenosti zhruba v polovině škály, nicméně 5 žáků z 11 ji považuje ve třídě za osamocenou. Při zhodnocení jejích kladných charakteristik ji 4 žáci považují za dívku, která vyjde se všemi. Naopak v oblasti negativního hodnocení nedostala ani jeden bod.

Dále jsem analyzovala tabulku B-3 kvantitativního rozboru, kde jsem si všimla kromě dodržení 80% hranice validity testu především kvality kolektivu, jako jsou kladné pocity, pocity bezpečí, přátelství, důvěry, tolerance a atmosféry spolupráce. Poté jsem věnovala pozornost položce, jestli je ve třídě nešťastný žák, či žák, kterému někdo ubližuje. Pro upřesňující informace sloužily následné polostrukturované rozhovory. V neposlední řadě jsem zhodnotila poměr počtu záporných a kladných voleb.

Pro popis vztahových vazeb byly nejpřehlednější sociogramy pozitivních a negativních voleb, kde byly barevně modrou šipkou vyznačeny jednosměrné volby a červenou úsečkou volby oboustranné. Program nabízel i interaktivní grafy, kde se ukázaly pozitivní či negativní volby vztahující se vždy k jednomu určitému žákovi.

Z grafů je patrné, že ve třídě 8.A nebyla ani k jednomu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vyslána ani jedna kladná volba intaktním žákem, oboustrannou volbu si vyslali oni dva vzájemně. Chlapec s PAS jako přítelkyni zvolil pouze dívku s LMR,

a přestože ona vyslala další dvě kladné volby, nebyly opětovány. Naopak v oblasti záporných voleb vyslal chlapec všechny tři volby, z čehož jen jedna byla opětována. Dívka tři volby vyslala, dvě z nich byly opětovány, a navíc vůči ní byly vyslány další dvě negativní volby.

Lze tedy usuzovat, že třída je jako kolektiv dobrá, aktuálně, a zřejmě ani dlouhodobě, zde nedochází k sociopatologickým jevům, nicméně žáci se speciálními vzdělávacími potřebami stojí na jejím okraji, přestože jsou ostatními respektováni.

7.1.3 Data získaná analýzou projektivního testu Strom duchů

Projektivní test byl zařazen jako druhý pohled na roli jednotlivých žáků v kolektivu třídy, který ověřoval a rozšiřoval informace získané dotazníkem B-3. Žáci přiřazovali k jednotlivým postavičkám jména včetně toho svého. Svoji volbu upřesnili a vysvětlili v průběhu individuálního rozhovoru, což bylo přínosné, neboť se výklad jednotlivých figur v několika ojedinělých případech výrazně odlišoval. Pro příklad, houpající se postavička vpravo dole znamenala pro většinu žáků člověka, který je veselý, pohodový ale o dění třídy se nezajímá. V jednom případě mi byla prezentována jako sportovec, který, zřejmě jediný ze třídy, opravdu umí šplhat na laně.

Vzhledem k tomu, že jsem se zaměřila na postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhodnocovala jsem metodou tužka-papír právě tyto žáky vždy v rámci své třídy. Každé označení konkrétního žáka jsem zaznamenala a spočítala, kolikrát bylo jméno žáka přiřazeno k dané postavičce.

Pro příklad uvedu rozbor chlapce Bohuslava z 9.B, viz příloha č. 11 dostupná pouze v tištěné verzi práce. Dvě a více voleb bylo nalezeno u marginálních postaviček, z jejichž pozice se dá usuzovat, že Bohuslav je na okraji třídy, k dění se staví netečně či odmítavě, Toto zjištění jsem pak porovnála s výsledky dotazníku B-3 pro daný kolektiv.

Jednotlivá vyhodnocení tohoto testu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jejich třídních kolektivů jsou v originálním provedení tužka-papír k dispozici v přílohách č. 5, 7, 9, 11, 13, 15 a 17 dostupných dle legislativy pouze v tištěné verzi práce.

7.1.4 Data získaná analýzou rozhovorů se žáky

Poslední skupinou dat, které byly podrobeny analýze, byly polostrukturované rozhovory, které nejen doplňovaly a upřesňovaly informace získané z obou výše uvedených dotazníků, ale také odpovídaly na další výzkumné otázky. Pro jejich rozbor jsem použila metodu tématické analýzy. Mým primárním cílem byla identifikace, analýza a odkazování k jednotlivým tématům v získaných datech. Vzhledem k tomu, že jsem měla výzkumné otázky stanovené dopředu, rozhodla jsem se pro teoretický přístup k analýze (Miovský, 2006).

Rozhovory nebyly na přání rodičů nahrávány, proto jsem si dělala poznámky metodou tužka-papír v průběhu rozhovorů, které jsem přepsala do elektronické podoby. I když jsem se účastnila jejich sběru i transkripce, poznámky jsem si opakovaně pročítala, hledala významy a tvořila první kódy. Tyto kódy jsem porovnávala do potencionálních témat tak, aby se jednotlivé kódy nepřekrývaly. Využívala jsem opět metodu tužka-papír. V poslední fázi jsem definovala témata, zvažovala jsem nejen každé zvlášť, ale i jejich vzájemné propojení a případná subtémata (Miovský, 2006).

Již při transkripci jsem si poznámky zpracovala v MS Word do tabulky o pěti sloupcích. V prvním byla uvedena osoba, která informace poskytla. Označila jsem ji zkratkou třídy bez tečky lomeno označení pohlaví Ch/D a pořadové číslo. V případě, že se jednalo o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, byl uveden jeho pseudonym. Ve druhém sloupci byl přepsaný text, poté dva sloupce pro kódy a témata, případně subtémata. Poslední sloupec byl připraven na případné poznámky, v elektronicky zpracované formě viz tabulka č. 12. Rozsáhlejší ukázka práce s daty v původní podobě ve formě tužka-papír je uvedena v příloze č. 23.

Tabulka č. 12: Ukázka práce s poznámkami a tvorbou kódů u žáků třídy 9.D

Respondent	Text	Kód	Téma/ subtéma	Pozn.
9D/Ch3	„... ve třídě su spokojenej ... hodně pomáhají	KLI9D	Klima (K)	K
	výlety ... přes noc ... taky třídnický hodiny ...	Pom +	K/Pomáhá	K
	prostor pro řešení ... program s poradnou ...	Pom 0	K/Nepomáhá	K
	nebavilo mě to, máme to tak 1krát ročně ...			
	fungujeme jinak, než když se učí ... nejsme	Pom +	K/Pomáhá	K
	celek, ale nehádáme se, holky jsou tak trochu	KLI9D	Klima	K
	utlačovaný, kluci šéfujou.“			
	DAN... jsem rád, že už tu není, vím, že je	T→DAN	Vztah T	SVP -
	postiženej, ale přehánělo se to, jeho mamka			
	nalítla do školy za třídní, byla se podívat i na			
	hodině ... dělal z něho většího postižence, on	DAN→T	Proč Ne	SVP -
	by určitě zvládl sám ... jako že ty ohledy			
	zneužíval ... třeba zapínání zipu ... chtěl			
zapnout poklopec na WC ... nevím, jestli mu				
někdo pomohl ... to už bylo moc...“	T→DAN	Vztah T	SVP -	
Dřív mě děcka s úlevama vadily ... teď to beru				
jako jejich věc ... <u>najednou byli všichni nějak</u>		Proč Ne	Cítovat	
<u>moc postižení, předtím to zvládali ... šlo to</u>			Názor	
<u>..., pak se z toho začala najednou dělat věda</u>			–	
... divný ... když chtěli, tak by to zvládli ...			inkluze	
úlevy jsou až zbytečné ... Ten zlom? ... <u>asi</u>	SVP -			
<u>v 6. třídě.“</u>				

Zdroj: Alice Medříková

Nejdříve byla data použita s ohledem na třídu a doplňovala informace o konkrétním třídním klimatu a společném soužití se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci tohoto kolektivu.

V následujícím kroku byly jednotlivé části textu přeskládány dle témat a subtémat vytvořením nové tabulky v MS Word, viz tabulka 13.

Tabulka č. 13: Ukázka slučování témat a třídění

Respondent	Co žákům pomáhá, aby se ve své třídě cítili dobře?	Heslo	Kód	Téma
9D/Ch1	<i>„... atmosféra ve třídě? ... nemění se ani výlety ani programy nepomáhají ...“</i>	Programy pro třídu	Pom 0	K0
9D/Ch2	<i>„... hodně pomáhají výlety, teď jsme byli i přes noc, lyžák, ten byl super.... skupinová práce...a když je ve třídě srandista, kterej se baví se všemi, takovej stmelovací ...“</i>	Výlet Lyžák Skupinová práce Srandista	Pom +	K+
9D/D1	<i>„Stmelily nás výlety, hlavně ten přes noc, super, taky lyžák ...“</i>	Výlet Lyžák	Pom +	K+
9D/Ch3	<i>„...hodně pomáhají výlety ... přes noc... taky třídnický hodiny... prostor pro řešení...fungujeme jinak, než když se učí...“</i>	Výlet Třídnická hodina	Pom +	K+

Pozn.: „Pom“ = zkratka pro slovo „pomáhá“

„+“ znamená, že výrok byl v kladném slova smyslu

„0“ znamená, že se daná aktivita na klimatu třídy neprojevuje

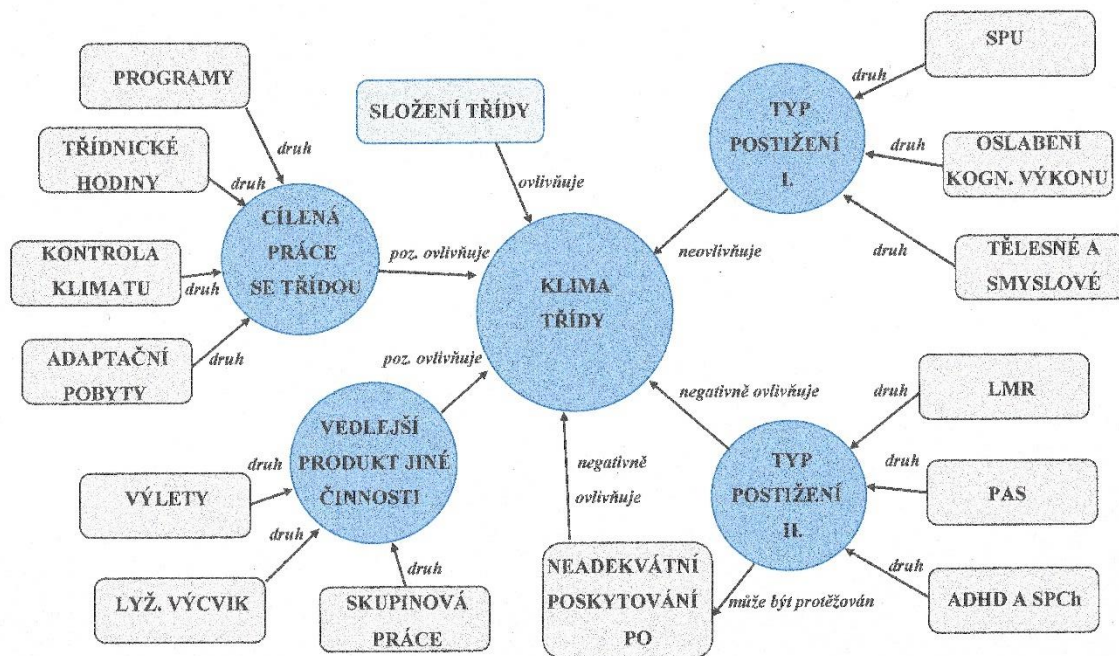
„-“, znamená, že byl výrok v záporném slova smyslu

„K“ = zkratka pro slovo „klíma“

Zdroj: Alice Medříková

Poté byly části textu znovu přehodnoceny v obecnější rovině vzhledem ke zodpovězení výzkumných otázek. Zde jsem postupovala tak, že jsem vybrané textové pasáže transkripce s označenými respondenty a kódy a tématy vystříhla a pomocí myšlenkové mapy jsem je přesouvala, přeskupovala, rozdělovala, spojovala a případně také

přejmenovala. Pro představu uvádím zjednodušený model zpracovaný v MS Word, viz obrázek č. 1.



Obrázek č. 1: Mentální mapa – ukázka tvorby témat a subtémat

Zdroj: Alice Medříková

7.1.5 Shrnutí

Práce s daty představovala na sebe navazující zpracování a propojování vzájemně se doplňujících a rozšiřujících informací. Především spojení dotazníku B-3 a projektivního testu mi jakožto výzkumníkovi poskytlo možnost si ověřovat a upřesňovat pozice žáků v kolektivu třídy. Individuální rozhovory mi umožnily blíže pochopit sdílené informace a zprostředkovat názory žáků na společné soužití v inkluzivní třídě. Při finální analýze všech dat jsem se inspirovala postupy ukotvené teorie, neboť bylo využito více úhlů pohledu, více způsobů získání dat, úhlů pohledu a zdrojů informací.

V konečné fázi jsem si ještě jednou prošla a pročetla všechny materiály, abych se ujistila, že jsem nezapomněla na žádnou zásadní informaci. S konečnou platností jsem pojmenovala témata i subtémata, přičemž jsem v mnoha případech vycházela z již existujících odborných termínů z oblasti pedagogické či sociální psychologie a inkluzivní pedagogiky.

7.2 Prezentace, popis a interpretace výsledků

Třída 8.A

Třída 8. A je dle výsledků dotazníku B-3 třídou s kvalitním kolektivem, ve které se její žáci subjektivně cítí dobře a bezpečně. Dlouhodobě ani aktuálně zde nejsou patrné žádné sociálně patologické jevy. V počtu 12 žáků zde lze najít 9 vzájemných kladných voleb, z grafu je patrné, že každý žák, kromě nově příchozího, si s někým ve třídě opětuje přátelství. Z hlediska postavení ve třídě je na tom nejhůře nově příchozí žák a dívka aktuálně umístěná ve středisku výchovné péče. Oba žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se nacházejí z hlediska oblíbenosti v dolní polovině třídy (viz příloha č. 4 pouze v tištěné verzi práce).

Žák Adam (PAS) se nachází na třetí pozici od konce, ale není považován za osamoceného. Z tabulky usuzuji, že spolužákům spíše vadí jeho chování. Adam si také zvolil pouze 1 kamaráda, a to dívku Annu (LMR), která mu přátelství opětovala. Vůči Adamovi byla vyslána jen jedna záporná volba, která byla opětována.

Dívka Anna se nachází na 6. místě v pořadí oblíbenosti ve třídě, tedy zhruba v polovině. Přestože ji 4 žáci považují za spolužačku, která je se všemi za dobře, 5 ji také označilo jako osamocenou. Anna by zřejmě měla zájem o navázání přátelství, protože vyslala další 2 přátelské volby, které jí ale nebyly opětovány. Na rozdíl od Adama byly vůči Anně vyslány 4 negativní volby, z čehož dvě opětovala.

Z analýzy projektivního testu, viz příloha č. 5 pouze v tištěné verzi práce, lze potvrdit, že oba žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou na okraji třídy. Často byly voleny marginální postavičky umístěné spíše v dolní polovině obrázku, které se ke třídě staví spíše odmítavě, netečně či se o členství v kolektivu snaží.

Také z kvalitativního rozboru rozhovorů je zřejmé, že žáci obecně považují klima třídy za dobré, což připisují především jejímu složení a částečně také programům pro třídu, které se konají jednou za pololetí a jsou zaměřené na zlepšování klimatu třídy se žákem s PAS: „... že pak víc chápu, jak se k nim mám chovat ... i do budoucna“ (D3). Mají pocit, že případné problémy jsou řešeny třídním učitelem ihned, což také přispívá k dobrému soužití.

Obtížné vztahy s Annou vysvětlují její přílišnou odlišností: „Anna je jiná“ (Ch3) a problémovou komunikací: „... ona chce, ale neví jak ... špatně se hledá společné téma“ (Ch3), „... má jiné zájmy ...“ (D2), „Anna je hodná, ale nevíme, o čem se s ní bavit ... ona by chtěla, ale neberou ji, nemají si co říct“ (D3).

Na Adamovi třídě vadí prvky automutilace: „... rozběhne se a bouchne sebou o zem. To nám vadí, má všude modřiny, hodně ho to musí bolet ...“ (Ch3) a podobně jako u Anny oblast komunikace: „Adam je teď lepší, bavíme se s ním, je to v pohodě“ (D3), i když „... často nevíme, o čem se bavit“ (Ch1). „Bavíme se jak kdy, někdy nás štve, ale snažíme se s ním vyjít“ (Ch4), „Většina se s ním nebaví, je mu to, myslím, jedno“ (D1), ale je zde patrné i nevhodné chování třídy vůči Adamovi: „Je fajn ... když bouchá do zdi, tak ho jenom vytáčeji ... schválně, dělá jim to radost“ (D3).

Lze konstatovat, že tato třída je převážně přátelská a snaží se respektovat individuální odlišnosti obou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, čemuž napomáhá nejenom třídní učitel včasným řešením problémů, ale také škola organizací specializovaných programů na zlepšení klimatu třídy. Zdá se, že i přes tuto snahu všech zúčastněných zůstávají oba spíše na okraji třídy, a nejsou plně integrováni do kolektivu. Styčným problematickým bodem se jeví obtížná komunikace a absence společných témat, která může souviset se specifickými projevy výše zmíněných typů postižení.

Třída 9.A

Tato třída je dle výsledků dotazníku B-3 třídou s kvalitním kolektivem a přátelskými vazbami (viz příloha č. 6 pouze v tištěné verzi práce). Aktuálně zde nejsou patrné žádné sociálně patologické jevy, i když při individuálních rozhovorech žáci reflektují nepěkné chování některých chlapců vůči dívce Adrianě v průběhu 7. ročníku, které by se dalo označit jako urážení a slovní šikanování: „Někteří kluci na ni křičeli, proč nemluví, vyčítali jí to...“

(D5), od 8. ročníku již k tomu nedochází. V současné době zde nalezneme 12 vzájemných kladných voleb, což znamená, že většina žáků třídy si přátelství opětuje, a to včetně obou sledovaných žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dívka Adriana (oslabení kognitivního výkonu) se nachází na nejnižší pozici oblíbenosti ve třídě a 12 žáků ji považuje za osamocenou, a proto nešťastnou: „... je nešťastná, neuvědomuje si, že by se měla bavit, neřekne toho moc“ (Ch4). „Adriana je tichá, neodpovídá, straní se nás, někdy je sprostá, když se nechce bavit a my na ni mluvíme“ (D4).

Z grafu kladných voleb je patrná sice 1, ale opěťovaná přátelská vazba. Dívka sama se ve třídě cítí dobře, bezpečně, množství vzájemné komunikace jí zřejmě postačuje a uspokojuje: „Ve třídě se cítím dobře ... baví se se mnou ... nenadávají mi ... nebojím se, do školy se těším ... berou mě ...“ (Adriana). Dle vyjádření spolužáka z předchozí vesnické školy byla taková i v minulém třídním kolektivu, jedná se tedy spíše o introvertní osobnostní akcentaci než reakci na nepřátelské prostředí: „Adriana byla taková i dřív, není to třídou, je to jí“ (Ch1), „Ráno, když jsme ve třídě sami, tak se baví, když přijdou ostatní, tak přestane a kouká do mobilu“ (Ch6), „O přestávce sedí v takové té jejich skupince, poslouchá, ale nemluví“ (Ch7), „Je velmi uzavřená“ (D5).

O jejím postavení na okraji třídy svědčí také výsledek projektivního testu Strom duchů, viz příloha č. 7 pouze v tištěné verzi práce, kde byla dívka označena především na samostatně sedících panáčcích na jeho pravé straně, v osmi případech otočená ke třídě zády.

Dívka Aneta (SPU – dyskalkulie) se nachází z hlediska oblíbenosti na 5. místě ve třídě, je plně zapojena do dění a má přátelské vazby. Negativní vazby pouze vyslala, ale neobdržela. Z výsledku Stromu duchů nelze v jejím případě její pozici ve třídě odvozovat, neboť 6 spolužáků ji k postavičkám nepřiradilo. Ve zbývajících případech je spíše ve středu obrázku.

Závěrem lze shrnout, že třída nevnímá rozdíly mezi žákyněmi se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními intaktními spolužáky. Aneta je plnohodnotnou, poměrně oblíbenou členkou kolektivu. U Adriany se patrně jedná o spíše o introvertní osobnostní akcentaci, která je pro ostatní obtížně uchopitelná a vyvolává v nich pocit, že je dívka osamocená a nešťastná, než o spojitost se speciálními vzdělávacími potřebami.

Třída 8.B

Kolektiv této třídy se dá považovat za dobrý, i když žáci udávají subjektivně jeho kvalitu a pocit důvěry zhruba uprostřed názorové škály. Také se zde objevuje poměrně hodně negativních voleb, viz příloha č. 8 pouze v tištěné verzi práce.

Dívka Beáta (oslabení kognitivního výkonu) je nejméně oblíbenou žákyní třídy, 4 žáci ji považují za protivnou a 3 za nespolehlivou. Obdržela celkem 9 negativních voleb, z čehož dvě opětovala. Ve třídě má však 1 kamarádku, dívku D3, která jí opětovala vazbu přátelskou. Zájem o navázání přátelství i s jinými žáky má, ale přestože vyslala dvě další volby, nebyly jí opětovány.

V projektivním testu (viz příloha č. 9 pouze v tištěné verzi práce) je často označena na marginální postavičce, která se ke třídě obrací s úsměvem, objevuje se však také několikrát ve spojení se svojí, zřejmě jedinou, kamarádkou ve třídě. Dívka do třídy propadla, protože opakovala 7. ročník, a i když je ve třídě spokojena, spolužáci uvádějí, že: ... *nezapadla, nerozumí si s námi, křičí na nás, nechce se bavit. Dívka (D3) byla ráda, že někoho má.*“ (D2), „*Beáta a dívka (D3) nás neberou, odstrkují nás, jsou jen spolu*“ (D5). Vzhledem k následným rozhovorům usuzuji, že její nízká oblíbenost v kolektivu není zřejmě primárně způsobena oslabením kognitivního výkonu, ale její vyspělostí ve srovnání s ostatními dívkami, jejím chováním a jinými zájmy, jako je vizáž, zábava a chlapci.

Chlapec Ben (SPU dysortografie) je dle oblíbenosti na 11. místě ve třídě. Přestože vyslal 3 kladné i 3 záporné vazby, nebyly mu žádné opětovány. Spolužáci se o něm vyjádřili třikrát v kladném slova smyslu, konkrétně, že vyjde se všemi a je spravedlivý, a třikrát v negativním, zde se jednalo o vlastnost nespravedlivý a nespolehlivý. V projektivním testu je většinou zobrazen jako postava, která ke třídě vzhlíží nebo se ke třídě staví lhostejně. Dvakrát přiřazen ke kamarádovi do dvojice v centrální oblasti obrázku. Chlapci byla diagnostikována i mírná porucha chování, která může jeho pozici ve třídě ovlivňovat.

Skutečnost, že Beáta a Ben jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zřejmě nemá zásadní vliv na jejich pozici ve třídě a oblíbenost v kolektivu. U Bena by jeho mírné poruchy chování mohly zapříčinit absenci kladných voleb ze strany spolužáků, toto se ovšem při individuálních rozhovorech nepotvrdilo.

Třída 9.B

Tato třída je kolektivem, ve kterém se objevila šikana ze strany chlapce Ch2, který fyzicky ubližoval ostatním dětem, především hochům. Přestože se pedagogům podařilo tlumit tyto projevy, stále zde dochází k mírnějším formám fyzického násilí v menší frekvenci než v předchozích letech. Tento fakt negativně ovlivnil výsledky kvality kolektivu, především v oblasti pocitů důvěry, spolupráce a tolerance, viz příloha č. 10 pouze v tištěné verzi práce.

Chlapec Bohuslav, u kterého nebyl dán souhlas k účasti na výzkumu, je druhý nejméně oblíbený člen třídy: „*Moc lidí se s ním nebaví*“ (Ch1). Z výpovědí spolužáků se zřejmě nejedná o důsledek projevů ADD. Chlapec trpí blíže nespecifikovanými psychickými obtížemi, v jejichž důsledku docházelo či stále dochází i k automutilaci a problematickému chování. Má tendence se stavět do opozice vůči kolektivu a spíše nevyhledává kamarádské vazby: „... *hodně mi vadí, že se vzteká, má jiné zájmy...*“ (Ch2), „...*možná Bohouška trochu usměrnit, ty jeho výbuchy jsou nepříjemný, třeba písemky, já sedím za ním, občas se leknu...*“ (D4). Třída, která o něm shodně mluví ve zdrobnělině jeho jména, reflektovala i svoje nevhodné chování vůči chlapci: „*Dřív ho dráždili, teď od 8. třídy už ne, Bohoušek je klidnější.*“ (Ch5) a „... *dělali si z něho srandu, teď má i kamarády*“ (Ch4).

7 žáků považuje Bohuslava za osamocené, 4 za protivného a po dvou volbách také za nespravedlivého a nevděčného. I přes výše uvedený negativní postoj spolužáků obdržel 2 kladné volby od chlapců, kteří mu dle vyjádření pomáhají a jsou schopni s ním vycházet. Spolužáci často vyjadřují nesouhlas se subjektivně vnímaným neadekvátním poskytováním některých podpůrných opatření: „*vadí mi, že má možnost ze třídy odejít, když potřebuje, jde k řediteli, a on to ho využívá při písemkách, já si to myslím, že jo*“ (D1). V projektivním testu, viz příloha č. 11 pouze v tištěné verzi práce, je umístován na marginální pozici, zamračený, otočený od třídy či lhostejný.

Chlapec Bartoloměj (SPU a dyslálie) je sice na páté pozici od konce, ale obdržel a opětoval 3 vzájemné kladné volby, negativní volba k němu nebyla vyslána žádná. Přestože chlapec pochází ze sociálně velmi slabého prostředí a jeho postižení je při verbální komunikaci zřetelné a výrazné, nic z toho zřejmě není překážkou k navazování vztahů ve třídě. V projektivním testu je často uváděn ve dvojici či jako samostatná postavička, která se ale ke třídě otáčí s úsměvem.

Dívka Barbora (oslabení kognitivního výkonu) je na tom srovnatelně s Bartolomějem. Také má 3 opětované přátelské vazby, 3 negativní volby vyslala a stejný počet obdržela. V projektivním testu je často umisťována do kamarádské dvojice či trojice, případně samostatně, ale s úsměvem a otočená vůči třídě.

Na příkladu této třídy lze usuzovat, že typ postižení, a především komunikační kompetence žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být určujícím faktorem při přijetí či nepřijetí tohoto člena kolektivu.

Třída 9.C

Kolektiv této třídy je jejími členy vnímán jako dobrý a kvalitní s vysokou převahou kladných voleb, viz příloha č. 12 pouze v tištěné verzi práce. Do výsledků výzkumu se negativně promítly následující dva faktory. V prvním případě se jednalo o chlapce, kterému v nedávné době zemřel blízký příbuzný, a proto jej třída často označovala jako nešťastného. Z následných rozhovorů poté vyplynulo, že důvod byl mimo školní prostředí. Den před realizací došlo také ke kyberšikaně ze strany dívky Cecilie (oslabení kognitivního výkonu) a její kamarádky označené jako D4, což třída jako celek odsoudila a proti oběma dívkám se vymezila.

Dívka Cecilie vzhledem k aktuální situaci obsadila nejméně oblíbenou pozici třídy, nicméně důvodem bylo její jednání, nikoli fakt, že se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami: „*Problém s Cecilíí není v úlevách, je to osobní.*“ (D4). 10 spolužáků ji považuje za nevděčnou, 7 za protivnou a 3 za nespravedlivou. Toto se také odrazilo ve vysokém počtu negativních voleb. Pozitivní opětovanou volbu zaznamenala pouze ve vztahu s dívkou D4, její ostatní volby zůstaly neopětovány. Také v projektivním testu, viz příloha č. 13 pouze v tištěné verzi práce, je zaznamenána nejčastěji ve dvojici s D4 nebo samostatně s našťvaným výrazem či otočená od třídy.

Chlapec Cedrik (Aspergerův syndrom) je na třetí pozici od konce tabulky oblíbenosti. Přestože označil tři kladné i tři záporné volby, vůči němu nebyla vyslána žádná kladná a pouze jedna záporná. V projektivním testu je přiřazován k marginálním osamoceným postavčkám, které se mračí, snaží se vyšplhat nahoru nebo jsou vůči kolektivu lhostejné. On sám se cítí součástí třídy a myslí si, že mu ostatní podpůrná opatření nezávidí.

Ctirad (ADD) se umístil zhruba v polovině tabulky oblíbenosti v kolektivu a Cyril (ADHD) je druhý nejoblíbenější. Oba mají 2 oboustranné kladné volby a minimálně jednu, která k nim byla vyslána. Oba vyslali volby záporné, ale vůči nim nebyla vyslána žádná. V projektivním testu jsou přiřazováni do skupinek či osamoceně do středu obrázku s úsměvem, případně na houpající se postavičku vlevo dole.

Závěrem lze shrnout, že obdobně jako u předchozích kolektivů jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami členy kolektivu, pokud tomu nebrání jejich nekamarádkové chování či obtíže v oblasti komunikace: „*Nehledíme na to, kdo má papíry a kdo ne ...*“ (Ch7), i když se: „*... někdy chovají divně...*“ (Ch5), ale: „*... nevyřazujeme je, ale oni sami chtějí*“ (Ch9), baví se s nimi: „*... já měla dřív taky ADHD, teď už stíhám, neměla jsem pocit, že by se mi někdo posmíval, na to máme třídu dobrou.*“ (D9).

Třída 8.D

Tato třída se z hlediska pocitů jeví jako dobrý kolektiv, nicméně vysoký počet žáků reflektoval přítomnost nešťastného spolužáka a také někoho, komu ostatní ubližují, viz příloha č. 14 pouze v tištěné verzi práce.

Přestože z grafu negativních voleb by se dalo usuzovat, že agresorem je Dušan (lehké projevy SPU) a tímto chováním si kompenzuje svůj hendikep, z následných rozhovorů vyplynulo, že on sám je obětí fyzického ubližování ze strany Ch7 společně především s Ch3, ke kterému docházelo mezi hochy zejména před hodinami tělesné výchovy. „*Ch7 ubližuje, myslí to ze srandy, ale zašlo to příliš daleko*“ (D2), „*Dělají si z něj srandu, mlátí ho ... je jako holka ... ale není to šikana ... ještě ne*“ (D1), „*Mezi klukama na těláku, třeba ho hodně vybijí a ostřelují ve vybice...*“ (Ch8), „*Žďuchají ... i víc ... třeba ho i shodí na zem ... i mně to dělají*“ (Ch6).

Dušan je nejméně oblíbený žák třídy a přestože vyslal 3 kladné volby, nebyla vůči němu vyslána žádná z nich. Naopak obdržel 10 voleb negativních, z čehož pouze jednu opětoval. Nicméně z následných rozhovorů nevyplývala souvislost mezi jeho postavením ve třídě a faktem, že se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dana (SPU dyslexie) a Dominik (SPU dysortografie) jsou plně začleněni do kolektivu, alespoň 1 kladná volba jim byla opětována, vůči Daně nebyla vyslána žádná záporná volba, vůči Dominikovi pouze 1. V projektivním testu je Dana většinou přiřazována

do dvojice, pouze několikrát jako jednotlivce, s to spíše ke středu obrázku. Dominik je zpodobněn názorově odlišně pomocí různých marginálních postaviček i ve dvojici, viz příloha č. 15 pouze v tištěné verzi práce

Dan je chlapec s výrazným postižením v oblasti tělesné (DMO) i komunikační (Aspergerův syndrom) a nachází se v pořadí oblíbenosti zhruba uprostřed. Vzhledem k tomu, že jsem neměla souhlas se zařazením tohoto chlapce do výzkumu, nemohl vyjádřit kladné ani záporné volby. Vůči němu nebyly taktéž vyslány žádné volby, z čehož usuzují, že je třídou respektován, ale není do ní začleněn. Toto může být způsobeno faktem, že je ve třídě teprve čtyři měsíce, případně zde může hrát roli oblast narušené komunikace spojená s Aspergerovým syndromem. Dan je nejčastěji v projektivním testu umístěn dole pod stromem jako postavička, která k němu vzhlíží: „*Chtěl by se přidat, ale zkouší to špatnou cestou ... špatným způsobem*“ (Ch2), „*Chtěl by jít někam nahoru do třídy, ale nejde mu to*“ (D4).

Také v tomto kolektivu lze usuzovat, že oblíbenost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž komunikační kompetence nebyly narušeny, nesouvisí s jejich postižením. Obdobně jako v předchozích případech se do popředí dostává otázka, nakolik je začlenění do kolektivu ovlivněno právě obtížemi v komunikaci.

Třída 9.D

Tato třída je funkčním kolektivem s vysokým počtem opětovaných kladných voleb a celkově velmi nízkým počtem voleb záporných, viz příloha č. 16 pouze v tištěné verzi práce. David (oslabení kognitivního výkonu) i Diana (oslabení kognitivního výkonu) jsou do třídy začleněni, oba mají alespoň jednu opětovanou kladnou vazbu a byla vůči nim vyslána maximálně 1 vazba záporná.

V projektivním testu Strom duchů, viz příloha č 17 pouze v tištěné verzi práce, je Diana sice několikrát umístěna ke dvěma marginálním osamoceným postavičkám vpravo, většinou je ale přiřazena k dívce D1, nejčastěji do pomáhající si dvojice u kmene stromu uprostřed obrázku. David je taktéž umístěn několikrát samostatně, převážně je však přiřazen do páru či trojice, z čehož se nejčastěji nachází ve dvojici postaviček dole u kmene stromu v pozici toho, kterému jeho kamarád Ch7 pomáhá.

Vzhledem k tomu, že součástí této třídy byl osm let i Dan (DMO a Aspergerův syndrom), který je nyní v 8.D viz výše, využila jsem možnosti ptát se na jejich společné soužití. Chlapec nebyl ve své předchozí třídě oblíben, jeho bývalí spolužáci ve velké míře poukazovali na subjektivně vnímané neadekvátní poskytování podpůrných opatření: „*Chápeme, že něco potřebuje, ale on už si na to zvykl a nemusel dělat vůbec nic ...*“ (Ch7), „*Ty výhody byly občas zbytečný*“ (D6), „... *že mu to ostatní zazlívali, spousta věcí mu prošla*“ (D7). Často v této souvislosti zmiňovali chlapcovu matku: „*Dan byl v pohodě, problém je jeho mamka... povyšuje ho nad ostatní ...a on se tak pak i cítil*“ (D6), „...*jeho mamka z něj dělala většího postižence, nic se mu nemohlo, on mohl všechno, neměl pokoru* (Ch6). Opakování ročníku ze zdravotních důvodů zřejmě prospělo oběma stranám: „*Dan přežíval ve třídě ...na okraji... kluci si z něj občas udělali srandu*“ (D3). „*Snázili jsme se, ale pokud neměl náladu, tak s náma nemluvil a vyrušoval*“ (David), „*Jsem rád, že už tu není... vím, že je postiženej, ale přehánělo se to, maminka nalítla do školy za třídní, byla se podívat i na hodině*“ (Ch5).

Fakt, že Diana a David jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zřejmě nemá vliv na jejich pozici ve třídě a oblíbenost v kolektivu. V případě Dana lze usuzovat, že obtíže v oblasti komunikace spolu se subjektivně vnímaným neadekvátním poskytováním podpůrných opatření v negativním slova smyslu ovlivňovaly jeho začlenění do kolektivu třídy.

8 Odpovědi na výzkumné otázky

Jak se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami cítí ve třídě?

Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se ve svých třídách cítila dobře, měla přátelské vazby se spolužáky a udávala, že ani specifické obtíže plynoucí z jejich hendikepu ani poskytování podpůrných opatření spolužákům nevadí a plně je respektují. Přestože byla jedna žákyně ostatními vnímána jako osamocená, tento stav zřejmě souvisel s její introvertní osobnostní akcentací, neboť ona ve třídě dle svého vyjádření spokojená byla.

V několika případech se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami necítili ve své třídě dobře. Jednalo se o chlapce, který se stal obětí šikany ze strany svých spolužáků, což však s největší pravděpodobností nesouviselo primárně s jeho hendikepem. V kolektivu se také necítil dobře chlapec s vysokofunkčním autismem a dívka s lehkou mentální retardací. Oba reflektovali nepochopení a obtíže při vzájemném soužití ve třídě a absenci kamarádů a společných témat. Bohužel jsem získala pouze několik názorů dětí s obdobně závažnějším postižením, a to z důvodu nesouhlasu jejich zákonných zástupců s účastí ve výzkumu.

Je žák se speciálními vzdělávacími potřebami izolovaným členem třídy?

Z výsledků výzkumu lze usuzovat, že existují takové druhy postižení, jako jsou například specifické poruchy učení nebo oslabení kognitivního výkonu, které patrně nesouvisí s oblíbeností v kolektivu a nemají vliv na případnou izolovanost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na druhou stranu je důležité zmínit, že všichni žáci ve výzkumu, jejichž hendikep zahrnoval i omezení v oblasti komunikace plynoucí z jejich postižení, jako je například vysokofunkční autismus, Aspergerův syndrom nebo lehká mentální retardace, byli izolovanými členy, přestože je třídní kolektiv respektoval.

Co žákům pomáhá, aby se ve své třídě cítili dobře?

Obecně lze říct, že existují dvě oblasti aktivit, které žákům pomáhají. Tou první skupinou jsou činnosti přímo plánované a realizované za účelem zlepšení klimatu třídy. Žáci nejčastěji zmiňovali kvalitní práci třídního učitele v rámci třídnických hodin i mimo ně a adaptační či kohezivní pobyty. Programy, které bývají zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, jsou žáky vnímány také jako dobré, přestože spíše vyzdvihovali jejich informační charakter. Cílené programy pro třídy, v nichž se už vyskytly kázeňské obtíže, ale byly bez určité pravidelnosti či návaznosti, považovali žáci za neúčelné a neřešící daný problém dlouhodobě. Naopak pravidelný program se třídou sloužící ke zlepšování klimatu třídy s dítětem s PAS byl žáky považován za velmi dobrý a efektivní.

Druhou skupinu tvoří činnosti, které mají jiný primární výchovně vzdělávací cíl, ale zároveň pozitivně působí na klima třídy. Kromě výletů, ideálně vícedenních, jsou to různé exkurze, projektové dny nebo lyžařský výcvik, kdy mají žáci možnost trávit čas společně bez výuky a školního režimu. V neposlední řadě je nutné zmínit skupinovou práci, která tím, že dostává žáky do situace, kdy se musí domluvit a spolupracovat i s těmi, se kterými se běžně nebaví, zlepšuje obecně komunikaci ve třídě a její atmosféru.

Velmi zajímavým názorem je i přítomnost „srandisty“, který se baví se všemi a dokáže být jak styčným bodem při komunikaci ve třídě, tak tím, kdo dokáže případnou napjatou situaci řešit s humorem.

Jak vnímají intaktní žáci třídy své spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké postoje k nim zaujmají?

Žáci v inkluzivním vzdělávání jsou obeznámeni s tím, že někteří jejich spolužáci potřebují při své práci podpůrná opatření, a tuto skutečnost také zažívají v každodenním výchovně vzdělávacím procesu. Ve většině případů je vnímají jako běžné žáky, kteří se od nich nijak neliší. I zde je patrné rozdílné hodnocení žáků se sníženými komunikačními kompetencemi, kterým obtížně rozumějí a se kterými nedokážou vzájemně navazovat kamarádské vztahy, protože jim jejich přátelské chování neumí adekvátně neoplatet.

Na druhou stranu jsou velmi citliví na subjektivně vnímané neadekvátní poskytování podpůrných opatření, což v důsledku ještě více ztěžuje hendikepovaným jedincům začlenění do kolektivu.

Co ovlivňuje postoje intaktních žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

V první řadě je to typ postižení. Jak už bylo výše zmíněno, určité druhy postižení, jako jsou například specifické poruchy učení nebo oslabení kognitivního výkonu, se s největší pravděpodobností neprojevují na změně postojů ostatních žáků. Ty byly ovlivněny převážně osobnostní akcentací nebo způsobem chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tudíž v tomto směru nebyl pozorován rozdíl mezi žáky s postižením a žáky intaktními. U žáků, u kterých jsou z podstaty jejich diagnózy omezeny komunikační a sociální kompetence, byla situace výrazně jiná. Zde hrál typ postižení výraznou roli a ovlivňoval postoje žáků intaktních.

Kromě samotného postižení se druhotným hendikepem pro tyto žáky stává neadekvátní poskytování podpurných opatření, které je ještě více vyčleňuje z kolektivu nebo nepřiměřeně zvýhodňuje oproti ostatním, což se opět negativně promítá do postojů žáků intaktních.

Jaké jsou vzájemné vztahy a interakce mezi žáky?

Také zde jsem opět vnímala rozdíl mezi různými druhy postižení. U žáků se specifickými poruchami učení nebo oslabením kognitivních funkcí se neprojevila žádná významnější odlišnost ve vzájemných vztazích a interakcích mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními. Dalo by se obecně říct, že jsou i ve své různorodosti srovnatelné s běžnými vztahy a interakcemi mezi žáky bez hendikepu.

Výrazně odlišná situace je u žáků se závažnějším postižením, ať již opět hovoříme o některé z poruch autistického spektra, lehké mentální retardaci, závažnějších poruchách chování nebo projevech psychických obtíží. V těchto případech jsou vzájemné vztahy a interakce narušené v důsledku omezených komunikačních a sociálních kompetencí a dovedností. Lze konstatovat, že vzájemné vztahy jsou často založeny spíše na respektu a slušném chování intaktních žáků vůči těmto jedincům. V některých případech jsou jen trpěni na okraji třídy a představují pro své okolí spíše zátěž. Vzájemné interakce jsou také negativně ovlivněny v důsledku specifických projevů dané diagnózy, jako je například nežádoucí způsob navazování kontaktů či neadekvátní odezva ze strany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci si jen obtížně rozumí i hledají společná témata.

Přestože neadekvátní poskytování podpůrných opatření bylo reflektováno pouze u několika žáků se závažnějším postižením, lze konstatovat, že i tento faktor se může obecně negativně projevovat na vztazích žáků intaktních ke svým spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

9 Diskuze

Výzkum, který jsem ve své diplomové práci realizovala, reagoval a volně navazoval na závěry studie, která byla prezentována v mé bakalářské práci. Zde se téma klimatu třídy objevilo jako ústřední a nosná kategorie a otázka přijetí či nepřijetí postiženého dítěte spolužáky byla respondenty považována za klíčovou a rozhodující. Přijetí dítěte kolektivem je zásadní podmínkou společného vzdělávání, pokud z něj zůstane vyčleněno, nelze hovořit o inkluzi. Takový žák pak nezíská potřebné sociální zkušenosti mezi vrstevníky, což mu komplikuje proces adaptace a soužití v intaktní majoritě.

Důležitou roli sehrává pedagog, který nejen poskytuje podpůrná opatření, ale také má možnost pracovat se třídou na jejím klimatu. Z výsledků studií implementace společného vzdělávání vyplývá, že pedagogičtí pracovníci obecně neumějí efektivně pracovat s diferencovanou třídou a jejím kolektivem.

Zaměřila jsem se tedy na klima inkluzivních tříd a zjišťovala jsem názory těch, kterých se inkluze nejvíce dotýká, a to všech žáků. Mým cílem bylo zjistit, jak se ve své třídě cítí, jaké mají mezi sebou vztahy, co jim při vzájemném soužití pomáhá a kde naopak vidí nedostatky. Impulsem pro mou volbu byla myšlenka, že by výzkum mohl přinést do problematiky nové poznatky a nabídnout úhel pohledu cílové skupiny.

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup, protože umožňuje prozkoumat názory, pocity a zkušenosti respondentů do větší hloubky a lépe pochopit souvislosti. Jednalo se o design zaměřený na evaluaci procesu inkluze a potřeb cílové skupiny – všech žáků v rámci třídního kolektivu. Pro hlubší pochopení problému, triangulaci dat a porovnání získaných informací byla zvolena metoda jednotek analýzy, která umožnila pohled na situaci ve třídě z různých stran: nejen z pozice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i z pozice žáků intaktních.

Ke sběru dat jsem využila kombinace více metod. Nejdříve byl třídě administrován dotazník B-3. Přestože byl použit kvantitativní psychologický nástroj, se získanými daty bylo nakládáno kvalitativně. Tento dotazník byl rozšířen o projektivní test Strom duchů. Na dotazník a test navazovaly polostrukturované individuální rozhovory, které umožňovaly nejen upřesnit informace z dotazníku, ale také rozvinout názory na postoje a vztahy ve třídě za použití testu Strom duchů a získat odpovědi na výzkumné otázky.

Každý rozhovor reflektoval šest základních tematických okruhů: (1) jak se žák cítí ve své třídě, (2) jak je do ní začleněn, (3) jak vnímají intaktní spolužáci žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, (4) jaký k nim mají postoj a vztah a co ho případně ovlivňuje, (5) jaké jsou vzájemné interakce mezi žáky a (6) co pomáhá ke zlepšení klimatu třídy. Tyto rozhovory byly doplněny informacemi od pedagogických pracovníků tak, aby co nejvíce přispěly k pochopení kontextu a pozadí současné situace.

Přestože data z jednotlivých dílčích částí byla analyzována různými způsoby, pro analýzu výzkumu jakožto celku jsem se inspirovala postupy ukotvené teorie, neboť bylo využito více úhlů pohledu, více způsobů získání dat a více zdrojů informací.

Výzkum měl své limity a možné zdroje chyb. Počet respondentů i technika záměrného účelového výběru realizovaná v omezené geografické oblasti nabízejí pouze omezený pohled na danou problematiku. Tuto skutečnost jsem se snažila kompenzovat předem zvolenými kritérii, a to zastoupením více třídních kolektivů z několika různě velikých škol i obcí. Také jsem vyvažovala pohlaví a druh postižení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a data jsem triangulovala informacemi od pedagogických pracovníků. Ambicí bylo začlenit do výzkumné jednotky i rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, to se však z organizačních důvodů nezdařilo.

Druhým významným limitem byla neúčast tří žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve výzkumu z důvodu nesouhlasu zákonného zástupce. Vzhledem k tomu, že se ve všech případech jednalo o marginalizované a subjektivně vnímané problematické jedince vzhledem ke společnému soužití ve třídě, považuji to za ztrátu důležitých informací.

Dalším možným zdrojem chyb byl způsob analýzy, která byla prováděna pouze jedním výzkumníkem a při které mohlo dojít vlivem jeho neobjektivnosti a nezkušenosti k nesprávné interpretaci dat získaných dotazníkem B-3 a projektivním testem, k nesprávnému vedení rozhovoru, kódování, přehlédnutí důležitého faktu či k ovlivnění předpokládanými výsledky. Pokud by byla data analyzována více osobami, došlo by i ke zvýšení validity. Pro snížení rizika chybné analýzy dat byla pravidelně prováděna kontrola, konzultace s vedoucím práce, opětovné pročitání získaných informací a sebereflexe.

V pořadí čtvrtým limitem výzkumu byla problematika teoretické saturace. Při rozhovorech se objevovala témata, která sice nekorespondovala s cíli výzkumu, ale byla v daný moment pro žáky důležitá nebo otevírala další zajímavé otázky a další možné nosné

kategorie. Nejpalčivějším problémem byla přítomnost šikany v kolektivu. Přestože bylo prioritou respektovat výzkumné cíle studie, považovala jsem za nutné tuto situaci zmonitorovat a informace poté předat třídnímu učiteli. Tématem, které naopak nemohlo být v rámci strukturovaného rozhovoru z časových důvodů hlouběji rozvinuto, byla problematika začleňování žáků, mezi jejichž obtíže plynoucí z diagnózy patří omezení komunikačních a sociálních kompetencí, což považuji za potencionálně nosné, zajímavé a pro pedagogickou praxi přínosné téma.

Vzhledem k časové dotaci, kterou poskytla škola na individuální rozhovory, teoretická saturace dat nemusela být splněna a prezentované výsledky výzkumu nelze považovat za definitivní. V tomto směru je možné pokračovat ve výzkumu, ať už se přímo soustředí na obdobnou problematiku klimatu třídy se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo zajistit vyšší podíl tříd, kde jsou společně vzděláváni žáci se závažnějším postižením omezujícím jejich komunikační či sociální kompetence.

Pro analýzu jsem se inspirovala postupy ukotvené teorie, neboť bylo využito více úhlů pohledu, více způsobů získání dat a více zdrojů informací. Vzhledem k tomu, že jsem si uvědomovala limity svého výzkumu, neaspirovala jsem na vytvoření komplexní teorie. Design byl zaměřený na evaluaci procesu inkluze a identifikace aktuálních potřeb cílové skupiny – žáků v rámci třídního kolektivu. Hlavním výzkumným cílem bylo zachytit a analyzovat interakce, postoje a vztahy v rámci školní třídy, ve které je vzděláván žák či více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a porovnat je s výsledky dosavadních výzkumů.

Do studie bylo zapojeno 7 třídních kolektivů, což představuje celkem 113 žáků osmých a devátých ročníků základních škol, a 15 pedagogických pracovníků. Z výsledků vyplývá, že existují dvě skupiny postižení. V první skupině jsou laicky řečeno jedinci s lehčím typem postižení, například se specifickými poruchami učení, omezením kognitivního výkonu, mírnými poruchami chování nebo zdravotním postižením. Tato skupina žáků se ve třídě cítí převážně dobře a je začleněna do kolektivu. Jejich spolužáci jsou obeznámeni s tím, že tito jedinci potřebují podpůrná opatření, zažívají to v každodenním výchovně vzdělávacím procesu, respektují tuto situaci a v podstatě to již berou jako normální.

Vzájemné vztahy, interakce a postoje byly i ve své různorodosti srovnatelné s běžnými vztahy a interakcemi mezi žáky intaktními a byly ovlivněny převážně osobnostní

akcentací nebo chováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve většině případů nebyl pozorován žádný výraznější rozdíl mezi žáky s postižením a bez postižení.

Do druhé skupiny můžeme zařadit žáky se všemi typy postižení, jejichž společným rysem je narušení či omezení komunikačních a sociálních kompetencí plynoucí z podstaty jejich diagnózy, jako jsou například jedinci s poruchou autistického spektra, lehkou mentální retardací, středně těžkými a těžkými poruchami chování nebo jedinci s výraznějšími projevy psychických obtíží. Rozdíly v akceptaci různých druhů postižení byly pozorovány také v předchozích studiích, které jsou zmíněny v kapitole 4 (Medříková, 2018; Novotná, 2015), a to ve shodě s výsledky tohoto výzkumu.

Žáci z této skupiny se ve třídě necítili příliš dobře, reflektovali obtíže při společném soužití ve třídě, nepochopení ze strany spolužáků a absenci přátel i společných zájmů. Výzkum potvrdil, že se jedná o izolované členy třídy, přestože je kolektiv respektoval. Lze konstatovat, že vzájemné vztahy a interakce jsou často v důsledku omezení komunikačních a sociálních kompetencí narušeny a jsou spíše založeny na respektu, slušném chování či strachu z autority. V některých případech jsou jen trpěni na okraji třídy a představují pro své spolužáky spíše zátěž. Problematika exkluze jedinců byla zkoumána v předchozích studiích, viz kapitola č. 4 (Gasser & kol., 2017; Gasser & kol., 2018; Lindsay & McPherson, 2011; Wójcig & Kozak, 2015), dle výsledků mého výzkumu se však riziko potencionálního vyloučení z kolektivu dotýká daleko většího množství druhů postižení.

Kromě samotného postižení bylo v několika případech zaznamenáno spolužáky subjektivně vnímané neadekvátní poskytování podpůrných opatření, které tyto žáky v očích třídy nepřiměřeně zvýhodňovalo oproti ostatním. Jedná se o určitý druhotný hendikep, který tyto jedince ještě více vyčleňuje z kolektivu, což se opět negativně promítá do postojů, vztahů a interakcí mezi žáky. Jediné srovnání v této oblasti, které jsem dohledala, je s mým předešlým výzkumem v rámci bakalářské práce (Medříková, 2018), kde respondenti nereflektovali žádné obtíže v kolektivu související s poskytováním podpůrných opatření. Také tato problematika nese zajímavý výzkumný potenciál.

Pro zlepšení klimatu třídy využívají pedagogičtí pracovníci projekty přímo na tuto oblast zaměřené, jako jsou speciální programy nebo přednášky. Žáci oceňují informační charakter, ale v oblasti řešení sociálně patologických jevů reflektují jejich krátkodobý efekt. V oblasti aktivit, jejichž primárním cílem není práce s kolektivem, vyzdvihují jakoukoliv aktivitu, kdy nejsou vázáni režimem výuky, jako je například projektový den, výlet nebo

lyžařský výcvik. Přesto ve shodě s dosavadními výzkumy, viz kapitola č. 4 (Kusá & Juščáková, 2017), lze na základě zjištěných informací souhlasit, že v této oblasti učitelé spíše selhávají. Převážná většina pedagogů pracuje se třídou nepravidelně a soustředí se především na řešení již vzniklých obtíží.

Jak již bylo v teoretické části práce popsáno, inkluze má významný socializační efekt. Ten byl patrný u první skupiny žáků s postižením, protože tito jedinci jsou již vnímáni jako varianta určité normy. Poskytování podpůrných opatření je také žáky vnímáno jako potřebné a už se nepozastavují nad případnou nespravedlností nebo neadekvátním zvýhodňováním. Lze tedy na základě dosavadních studií, viz kapitola č. 4, vyslovit naději, že díky společnému vzdělávání mohou do takovéto rozšiřující se normy patřit v budoucnosti postupně i žáci se závažnějším postižením (Bazalová, 2003; Gasser & kol., 2018).

Také u druhé skupiny žáků lze najít shodné body. Jedná se o jedince s diagnózami, které jsou v podobném souladu s předchozími výzkumy, viz kapitola č. 4, považovány za mimořádně obtížně vzdělavatelné v inkluzivních třídách, a to odbornou veřejností, studenty pedagogických fakult i žáky samotnými (Medříková, 2018; Novotná, 2015). Inkluze dětí s poruchou autistického spektra či lehkou mentální retardací zřejmě nepředstavuje problém v oblasti vzdělávání, shodně je však spojována s obavami z jejich začlenění a fungování v kolektivu třídy. Tyto obavy se v mém výzkumu potvrdily.

Ústřední a nosnou kategorií, která prostupuje všemi dílčími tématy mého výzkumu, je vyčleněnost či marginalizace jedinců z druhé skupiny poruch. Přitom přijetí či nepřijetí postiženého dítěte spolužáky je považováno za důležité, odvíjí se od něj i jeho sebepercepce, získávání sociálních zkušeností mezi vrstevníky a úspěšnost procesu adaptace na soužití v intaktní majoritě.

Problematika exkluze a marginalizace žáků s druhou skupinou poruch ve společném vzdělávání vyvstala do popředí už během sběru dat a jejich analýzy a prolínala se napříč všemi tématy. Nabyla podstatně většího významu, než jsem očekávala. Toto téma považuji za potencionálně nosné pro případný další výzkum, případně s navazující metodickou prací a podporu pedagogů. Výzkum by se měl, v rozporu s proklamovaným zaměřením se na všechny žáky v jejich různorodosti, soustředit na inkluzi jedinců s obtížemi v oblasti komunikace a sociálních vztahů plynoucích z jejich postižení. Zajímavý výzkumný problém by mohla přinést otázka, jak se dá společné vzdělávání v této oblasti zefektivnit.

10 Závěry

Implementace společného vzdělávání není ani po čtyřech letech obecně přijímána nejlépe. Přestože je jeho myšlenka považována za dobrou a odborná veřejnost si je vědoma jeho nesporných pozitiv, stále přetrvává názor, že aktuálně nastavený způsob jeho realizace v našem školství nesplňuje očekávání a přináší řadu problémů a komplikací, které ho v očích veřejnosti devalvují. Dosavadní výzkumy i názory autorit upozorňují na vážná pochybení, především neadekvátní administrativní zátěž a profesní nepřipravenost učitelů, která se projevuje nejenom ve výuce, ale také při práci s klimatem heterogenních tříd. Plnohodnotné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je klíčové pro získávání sociálních zkušeností mezi vrstevníky a proces adaptace na soužití v intaktní majoritě.

Kvalitativní studie realizovaná na vzorku sedmi třídních kolektivů reflektovala odlišný efekt různých způsobů práce se třídou a programů zaměřených na zlepšení klimatu třídy. Žáci svými názory potvrdili pozitivní vliv aktivit, které mají jiný primární výchovně vzdělávací cíl, ale pozitivně ovlivňují kvalitu vztahů ve třídě.

V otázce izolovanosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami byly zjištěny dvě skupiny lišící se typem postižení. První tvořili žáci například s oslabením kognitivního výkonu nebo specifickými poruchami učení, kteří byli plnohodnotnými členy své třídy. Vztahy mezi žáky nebyly ovlivněny jejich hendikepem, ale odvíjely se od povahové akcentace a chování jedinců, což je srovnatelné se vztahy mezi intaktními žáky.

Do druhé skupiny patřili žáci, u kterých v důsledku jejich postižení došlo k narušení komunikačních a sociálních dovedností. Tito žáci byli v lepším případě respektováni svými spolužáky, do třídy však začlenění nebyli. V této souvislosti se otevřelo ještě jedno významné téma. Primárně špatný vztah k žákovi s tímto druhem hendikepu byl ještě navíc druhotně negativně ovlivněn subjektivně vnímaným neadekvátním poskytováním podpůrných opatření ze strany pedagogických pracovníků. Problematika inkluze žáků s těmito typy postižení a adekvátního způsobu jejich začlenění do kolektivu třídy se jeví jako zajímavé a nosné téma pro další případné studie.

Souhrn

Předkládaná diplomová práce reaguje svým tématem na aktuální a hodně diskutované téma implementace společného vzdělávání do našeho školství. Zabývá se rolí třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách a porovnává výsledky kvalitativního výzkumu s výsledky již realizovaných studií.

Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola je věnována společnému vzdělávání jakožto významnému socializačnímu činiteli. Zdůrazňuje zásadní vliv klimatu třídy, problematiku socializace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a vzájemnost sociálního učení. Žáci intaktní se učí chápat své spolužáky s postižením, být k nim solidární a podle potřeby jim pomáhat, komunikovat s nimi bez ostychu a přiměřeně se k nim chovat. Naopak pro žáky s postižením představuje školní kolektiv jakýsi předstupeň k integraci do společnosti v dospělosti. Učí se žít v běžném světě i se svým deficitem, přijímat nezbytnou pomoc a uplatnit své předpoklady či možnosti. Naplňuje se tak sociální aspekt inkluze.

Druhá kapitola popisuje školní třídu jako malou sociální skupinu s bezprostředními vztahy mezi členy a vysokou intimitou vztahů, a tudíž významnou z hlediska socializace. Pokud se žák nestane součástí své třídy, nezíská ani potřebné znalosti ani sebevědomí a sociální zkušenosti mezi vrstevníky. To mu značně komplikuje proces adaptace na soužití v intaktní majoritě. Prostor je zde věnován i roli pedagoga v práci s kolektivem třídy a klimatu třídy i školy třídy. V závěru kapitoly jsou uvedeny základní diagnostické nástroje, které je vhodné při práci se třídou využívat.

Ve třetí kapitole jsou popsána specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se v běžné základní škole setkáváme nejčastěji: smyslová a tělesná postižení, oslabení kognitivního výkonu a mentální postižení, narušená komunikační schopnost, specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra, poruchy pozornosti a hyperaktivita, psychická onemocnění. Jsou zmíněni i žáci na hraně mezi normou a patologií. Kromě základních charakteristik je kladen důraz především na jejich sociální význam a možný dopad na klima třídy. Prostor je věnován také faktorům, které úspěšné začlenění žáků s příslušnou poruchou nebo postižením ovlivňují, konkrétní benefitům i oblastem, které by mohly způsobovat rizikové situace s negativním dopadem na klima třídy.

Poslední čtvrtá část se věnuje přehledu dosavadních výzkumů v několika sledovaných oblastech, konkrétně problematickou implementací společného vzdělávání, přístupu veřejnosti vůči inkluzi, vnímání rozdílů mezi žáky s různými typy postižení a vyčleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z kolektivu třídy. Z nich vyplývá, že implementace společného vzdělávání není přijímána dobře a stále převládá názor, že rozdělování žáků podle schopností je prospěšnější pro všechny, přestože závěry některých studií svědčí o opaku a zdůrazňují právě sociální aspekt inkluze a potenciál pro zlepšení vzájemného porozumění. Laická, odborná, i žakovská veřejnost se shoduje na tom, že druh postižení má souvislost s úspěšností společného vzdělávání i se začleněním jedince do kolektivu. Učitelé považují své odborné zaměření orientované na aprobaci za nedostatečné pro práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, a často selhávají při práci s inkluzivní třídou a heterogenním kolektivem.

Empirická část se opírá o kvalitativní výzkum, do kterého bylo zapojeno sedm jednotek analýzy, které tvořili všichni žáci dané třídy a pedagogičtí pracovníci. Pro sběr dat byla zvolena kombinace více metod: dotazník B-3, projektivní test Strom duchů a polostrukturované individuální rozhovory se žáky. Data získaná od žáků byla pro hlubší pochopení problému a triangulaci dat doplněna o polostrukturované rozhovory s minimálně dvěma pedagogickými pracovníky v každé jednotce. Vzhledem k počtu respondentů nabízí výzkumný soubor pouze omezený pohled na danou problematiku a výsledky tohoto kvalitativního výzkumu nelze generalizovat.

Design byl zaměřen na evaluaci procesu inkluze a potřeb cílové skupiny – všech žáků ve třídě. Hlavním cílem studie bylo zachytit a analyzovat interakce, postoje a vztahy v rámci školní třídy, ve které je vzděláván alespoň jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a porovnat výsledky s dosavadními výzkumy v této oblasti. Zaměřila jsem se na to, jak se žáci ve třídě cítí, co jim při vzájemném soužití pomáhá. Především jsem sledovala, jestli nejsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami marginalizovanými či vyčleněnými jedinci třídy, a případně zkoumala příčiny této exkluze.

Přestože byly pro dílčí vyhodnocení získaných dat použity různé metody, pro finální analýzu získaných dat jsem se inspirovala postupy ukotvené teorie, neboť bylo použito několika různých úhlů pohledu, zdrojů informací a více způsobů získávání dat.

Z výsledků vyplývá, že určitá skupina žáků s mírnějšími druhy postižení je plně začleněna do kolektivu tříd a jejich speciální vzdělávací potřeby jsou ostatními akceptovány

Vztahy a interakce se pak odvíjejí spíše od jejich osobnostní akcentace či chování. Na druhou stranu existuje skupina žáků, u kterých jsou v důsledku jejich diagnózy omezeny komunikační a sociální kompetence. Tito žáci jsou ve třídě marginalizováni či vyčleněni. Všichni žáci si pak stěžují na vzájemné nepochopení, absenci přátelských vztahů a společných témat. Žáci intaktní u několika těchto žáků reflektovali neadekvátní poskytování podpůrných opatření. Toto zjištění odpovídá výsledkům dosavadních výzkumů, neboť i v nich je úspěšnost inkluze spojována s druhem postižení a přijetím či vyloučením žáka v kolektivu. Pokud jsou již žáci s některými druhy speciálních vzdělávacích potřeb vnímáni ve třídách jako norma, lze na základě dosavadních výzkumů v této oblasti vyslovit naději, že i na žáky s komplikovanějšími diagnózami bude takto v budoucnosti nahlíženo a nebudou již vyčleňováni z kolektivu. Výzkum srovnatelně s dosavadními studii poukazuje na selhávání pedagogů při práci s kolektivem.

Pedagogičtí pracovníci využívají přímých metod k práci s kolektivem, nicméně žáci reflektují, že jednorázové programy mají pouze krátkodobé trvání. Daleko lépe hodnotí akce, které nejsou primárně zaměřeny na klima třídy, ale efektivně je ovlivňují. Jedná se především o momenty, kdy jsou žáci mimo výukový režim a mají více prostou ke komunikaci, dále pak o skupinovou práci a projektovou činnost.

Hlavní přínos práce spočívá ve zmapování klimatu inkluzivních tříd jakožto celků, především zjištění, že problematika marginalizace a exkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je poměrně rozšířená a zřejmě souvisí s typem postižení. Styčným bodem je pravděpodobně narušení či omezení komunikačních a sociálních kompetencí. Originální přínos práce je ve výzkumném zapojení cílové skupiny inkluzivního vzdělávání – celých třídních kolektivů, využití kombinace více metod sběru dat včetně možnosti vyjádřit svůj názor na inkluzi v rámci individuálních rozhovorů.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- 1) Asociace speciálních pedagogů. (2017). Prohlášení Asociace speciálních pedagogů ČR k naplňování úkolů a cílů vyplývajících z novely školského zákona od 1. 9. 2016, po prvním pololetí školního roku 2016/2017. Praha, 3. 3. 2017.
- 2) Bazalová, B. (2003). *Významy přisuzované postižení, postoje společnosti k osobám tělesně postiženým a postoje k integraci u nás a ve světě* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- 3) Bendová, P. (2012). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
- 4) Bendová, P. & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
- 5) Braun, R. (n.d.). *Dotazníky B-3 a B-4. Představení metody a vyhodnocování*. Prezentace. ESF: VIP kariéra, Prezenční formy DVPP, dostupné z: www.ipp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf.
- 6) Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- 7) Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 8) Česká školní inspekce. (2017). *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva*. Praha: ČŠI. Čj.: ČŠIG-4552/17-G2, dostupné z <http://www.csicr.cz>.
- 9) Dubin, N. (2009). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál.
- 10) EDUin Informační centrum o vzdělávání. (2017). *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* dostupné z <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>.
- 11) Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
- 12) Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- 13) Freeman, R. D., Garbin, C. F., & Boese, R. J. (1992). *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- 14) Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L., & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology* 49, 1-11.

- 15) Gasser, L., Grütter, J., & Torchetti, L. (2018). Inclusive classroom norms, children's sympathy, and intended inclusion toward students with hyperactive behavior. *Journal of School Psychology* 71, 72-84.
- 16) Gillernová, I., Krejčová, L., & kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- 17) Глазкова, Г. Ё., Шакирова, Ю. В., Столяр, Л. М., & Щербина, Ф. А. (2019). Моделирование Системы Инклюзивного Физического Воспитания В Вузе. Inclusive Physical Education Modeling for Handicaped Students. *Teoria i Praktika Fiziceskoj Kul'tury*, (10); 47-49. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=s3h&AN=139016561&lang=cs&site=eds-live>.
- 18) Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 19) Hanák, P., & kol. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: UP.
- 20) Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- 21) Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 22) Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Druhé, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
- 23) Chval, M., & Greger, D. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae.*, 2009, roč. 3, s. 51-78, ISSN 1802-4637.
- 24) Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 25) Jílek, D., Větrovský, J. & Šmigová, K. (2015). *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky státu*. Praha: Wolters Kluwer, a. s.
- 26) Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- 27) Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- 28) Kerrová, S. (1997). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Portál.
- 29) Kolařík, M. (2013). *Interakční psychologický výcvik pro praxi. Nové hry pro výcvikové skupiny*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 30) Kudryavtsev, M., Lyakh, V., Iermakov, S., Osipov, A., Alexandrov, Y., Konoshenko, L., ... Vapaeva, A. (2019). Implementation of the inclusive learning

- model in the process of physical education of the students with physical disabilities. *Journal of Physical Education & Sport*, 19, 971–979. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=s3h&AN=137322350&lang=cs&site=eds-live>.
- 31) Kusá, Z., & Juščáková, Z. (2017). Ready for Inclusive Education? Ethnographic and Survey Perspectives. *Sociologia*, 49(3), 309-337.
 - 32) Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a. s.
 - 33) Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
 - 34) Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2011). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*. August 2011, 1-9. doi: 10.3109/09638288.2011.587086.
 - 35) Litvak, A. G. (1979). *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
 - 36) Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
 - 37) Matějček, Z. (1995). *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. Praha: H&H.
 - 38) Medříková, A. (2018). *Psychologické aspekty inkluze na základních školách* (Bakalářská diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
 - 39) Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal Of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184.
 - 40) Michalík, J., & kol. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
 - 41) Michalík, J. (ed.). (2014). *Sborník z konference. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
 - 42) Michalík, J. (ed). (2015). *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
 - 43) (1992). *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10* (Vyd. 3.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.
 - 44) Munden, A., & Arcelus, J. (2006). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Praha: Portál.

- 45) Nováková, K. (2015). *Postoje studentů pedagogických fakult k integraci/inkluzi* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- 46) Požár, L. (1996). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- 47) Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 48) Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- 49) Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(2), 185-198. doi:10.1080/13603116.2015.1079271.
- 50) Řehan, V. (2007). *Sociální psychologie 1. Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 51) Řezáč, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- 52) Říčan, P., & Krejčířová, D. (2015). *Dětská klinická psychologie. 4., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 53) Slowík, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál.
- 54) Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2011). *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- 55) Šimůnková, V. & kol. (1987). *Výchova a vzdělávání mládeže vyžadující zvláštní péči v Československu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- 56) Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- 57) Švarcová, I. (2006). *Mentální retardace. Vzdělávání. Výchova. Sociální péče*. Praha: Portál, s. r. o.
- 58) Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- 59) Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- 60) Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives* 9(1). 55–60.
- 61) Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.
- 62) Vacek, P. (2017). *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.

- 63) Valenta, M., & kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: UP.
- 64) Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- 65) Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- 66) Vágnerová, M. (2003). *Psychologie pro sociální pracovníky. 2. díl*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky.
- 67) Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál.
- 68) Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- 69) Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- 70) Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- 71) Vrašmaš, E. (2018). For a Pedagogy of Inclusion A Brief Overview of the Current Research on Inclusive Education, *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII: Social Sciences. Law, 11(2)*, 31-44. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=a9h&AN=135254067&lang=cs&site=eds-live>.
- 72) Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění vyhlášek č. 196/2019 Sb. a 248/2019 Sb., účinném od 1. 1. 2020.
- 73) Výrost, J., & Slaměník, I. (2015). *Sociální psychologie, 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- 74) Weiss, P., & kol. (2011). *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.
- 75) Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 86*, 461–480.
- 76) Wójcik, M., & Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin 2015, vol 46(1)*, 2-14. doi: 10.1515/ppb-2015-0001.

- 77) Young, G., de Lugt, J., Penny, S., & Specht, J. (2019) Exceptionality Education International: Responding to Change and Promoting Dialogue on Inclusive Education for All. *Scholarly & Research Communication*, 11(2), 1-8. <https://doi.org/10.22230/src.2019v10n2a307>.
- 78) Zákon 82/2015 Sb., ve znění účinném od 1. 5. 2015.
- 79) Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 15. 2. 2019.
- 80) Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
- 81) Žampachová, Z., Čadilová, V. a kol (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: UP.

Přílohy bakalářské diplomové práce

Příloha č. 1/1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách

Autor práce: Mgr. Bc. Alice Medříková

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Počet stran a znaků: 109 stran, 212 715 znaků

Počet příloh: 24

Počet titulů použité literatury: 81

Abstrakt:

Diplomová práce je zaměřena na roli třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách, především na soužití žáků ve třídách. Teoretická část se zabývá školou jako významným socializačním činitelem a modelem společenského života, diagnostikou vztahů mezi žáky třídy a popisem několika nejčastěji se objevujících typů postižení, se kterými se zde setkáváme. Výzkumným problémem sledoval, jak inkluzi vnímají všichni žáci třídy, hlavní výzkumná otázka zkoumá problematiku vztahů mezi žáky v inkluzivní třídě. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zachytit a analyzovat názory, postoje a interakce v rámci školní třídy a porovnat je s výsledky dosavadních šetření. Výběrový soubor tvořilo sedm jednotek analýzy. Data byla získána pomocí kombinace tří metod: dotazníku B-3, projektivního testu Strom duchů a polostrukturovaných rozhovorů, které byly doplněny informacemi od pedagogických pracovníků. Analýza byla inspirována postupy ukotvené teorie. Výsledky korespondují s výstupy předchozích výzkumů, žáci s typem postižení, u kterého jsou narušeny komunikační a sociální kompetence jsou v kolektivech marginalizováni. Hlavní přínos práce spočívá ve výzkumném zapojení cílové skupiny.

Klíčová slova: společné vzdělávání, inkluze, vyčlenění, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, socializace, klima tříd, sociometrie, diagnostika tříd

Příloha č. 1/2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRACT OF THESIS

Title: The Role of Classroom Climate in Inclusive Education in Basic Schools

Author: Mgr. Bc. Alice Medříková

Supervisor: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Number of pages and characters: 109 pages, 212 715 characters

Number of appendices: 24

Number of references: 81

Abstract:

The diploma thesis is focused on the role of class climate in inclusive education in basic schools, especially on coexistence of pupils in classrooms. The theoretical part deals with school as an important socializing factor and model of social life, diagnostics of relationships among pupils and description of several most frequently occurring types of disabilities that we can meet here. The research the problem was how all pupils of the class perceive inclusive education, the main research question examines the relationship among pupils in the inclusive class. The aim of the qualitative research was to analyse opinions, attitudes and interactions within the classroom and compare them with the results of previous surveys. The sample consisted of seven units of analysis. The data were obtained using a combination of three methods: the B-3 questionnaire, the “Strom duchů” projective test and semi-structured interviews, supplemented with information from teachers. The analysis was inspired by grounded theory procedures. The results correspond to the results of previous researches, pupils with a type of disability whose communication and social competences are impaired are marginalized in their classes. The main benefit of the work lies in the research involvement of the target group.

Key words: inclusive education, inclusion, exclusion, specific learning difficulties, socialization, classroom climate, classroom diagnostics

Příloha č. 2: Dotazník B-3

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 3: Projektivní test Strom duchů

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce, autora se i přes veškerou snahu nepodařilo dohledat

Zdroj: autor neznámý

Příloha č. 4: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 8.A

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 5: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 8.A

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 6: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.A

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 7: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.A

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 8: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 8.B

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 9: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 8.B

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 10: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.B

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 11: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.B

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 12: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.C

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 13: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.C

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 14: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 8.D

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 15: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 8.D

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 16: Vyhodnocení dotazníku B-3 pro třídu 9.D

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: Diagnostika škol

Příloha č. 17: Vyhodnocení projektivního testu Strom duchů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami třídy 9.D

Pozn.: příloha je dostupná pouze v tištěné verzi práce

Zdroj: autor původního obrázku & Alice Medříková

Příloha č. 18: Dopis řediteli/ředitelce školy



Univerzita Palackého
v Olomouci



Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jmenuji se Alice Medříková a pracuji jako učitelka v Základní škole Moravská Třebová, Čs. armády 179, okres Svitavy. Obracím se na vás s prosbou o souhlas a pomoc s realizací výzkumného projektu pro účely mé magisterské diplomové práce na téma „Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách“ ve vaší škole.

Výzkumný projekt je zaměřen nejen na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale také na jejich spolužáky a třídu jako celek: jak žáci se specifickými vzdělávacími potřebami i žáci intaktní vnímají kolektiv třídy, co jim pomáhá při společném soužití ve třídě a kde naopak vidí nedostatky. Cílem studie je zanalyzovat interakce, postoje a vztahy v rámci třídy. Nejedná se o práci s kolektivem, pouze o popis současného stavu a názorů.

Výzkum budu provádět osobně formou standardizovaného dotazníku B-3 pro žáky, individuálních rozhovorů s třídní učitelkou/třídním učitelem, asistentkou/asistentem pedagoga (pracuje-li v příslušné třídě) a žáky třídy, a to vždy s písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka/žákyně. Veškeré získané informace budou ihned na místě anonymizovány a bude s nimi nakládáno v souladu se zákonnými normami. Termín bychom upřesnili telefonicky.

Pokud by to bylo možné, potřebovala bych pro realizaci rozhovorů klidné místo. Dále Vás prosím o pomoc při zajištění informovaných souhlasů zákonných zástupců, formuláře příkládám, a bude-li s tím zákonný zástupce žáka se specifickými vzdělávacími potřebami souhlasit, tak i kontakt na něj.

Velmi si vážím Vaší vstřícnosti a děkuji za spolupráci. V případě jakýchkoli dotazů se obračete na mě na uvedené telefonní číslo či mailovou adresu. Děkuji za pomoc s výzkumem.

Mgr. Bc. Alice Medříková

737 401 003

alice.medrikova@seznam.cz

Příloha č. 19: Dopis zákonnému zástupci



Univerzita Palackého
v Olomouci



Vážení rodiče,

obracím se na vás s prosbou o souhlas s účastí vašeho syna/vaší dcery ve výzkumu, který je realizován pro účely mé magisterské diplomové práce na téma „Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách“ pod vedením PhDr. Jana Šmahaje, Ph.D. Výzkumný projekt je zaměřen na to, jak žáci se specifickými vzdělávacími potřebami i žáci bez specifických vzdělávacích potřeb vnímají kolektiv své třídy, co jim pomáhá při společném soužití ve třídě a kde naopak vidí nedostatky. Nejedná se o práci s kolektivem třídy, cílem studie je pouze analyzovat postoje a vztahy v rámci třídy.

Výzkum budu provádět osobně. Vaše dítě vyplní dotazník týkající se klimatu třídy (20 minut), který bude doplněn krátkým individuálním rozhovorem s doplňujícími otázkami (maximálně 15 minut). Veškeré získané informace budou hned na místě anonymizovány a bude s nimi nakládáno v souladu se zákonnými normami. V případě jakýchkoli dotazů se obračete na mě na uvedené telefonní číslo či mailovou adresu. Děkuji za spolupráci.

Mgr. Bc. Alice Medříková

737 401 003

alice.medrikova@seznam.cz

Příloha č. 20: Informovaný souhlas zákonného zástupce



Univerzita Palackého
v Olomouci



INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU V RÁMCI MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách
Autor práce: Mgr. Bc. Alice Medříková
Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.
Termín realizace:
Místo realizace:

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti svého syna/své dcery na výzkumu „Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách“ a že se jej můj syn/má dcera chce dobrovolně účastnit. Jako zákonný zástupce s tím souhlasím.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než k interpretaci v rámci magisterské diplomové práce.

Rovněž beru na vědomí, že je možno z výzkumu kdykoli, podle svého vlastního uvážení, vystoupit.

Dne:

Jméno a příjmení dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Podpis:

Příloha č. 21: Informovaný souhlas dospělého účastníka výzkumu



Univerzita Palackého
v Olomouci



INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU V RÁMCI MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Téma práce: Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách

Autor práce: Mgr. Bc. Alice Medříková

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph. D.

Termín realizace:

Místo realizace:

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu „Role třídního klimatu ve společném vzdělávání v základních školách“ a že se jej chci dobrovolně účastnit.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než k interpretaci v rámci magisterské diplomové práce.

Rovněž беру na vědomí, že je možno z výzkumu kdykoli, podle svého vlastního uvážení, vystoupit.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis:

Příloha č. 22: Ukázka anonymního dotazníku zjišťujícího klima třídy a způsob jeho vyhodnocování

Ukázka dotazníku:

Máš nyní výbornou šanci ukázat, jak dokážeš přemýšlet o svém okolí, o své třídě, o svých spolužácích. Dotazník je anonymní, takže můžeš odpovídat otevřeně!

1. Kdo je přátelský a kamarádský?
 2. Koho bys chtěl za předsedu třídy? Proč?
 3. Kdo ubližuje slabším? Jak?
 4. Koho považuješ za nejchytřejšího?
 5. Kdo vyhrožuje spolužákům?
 6. Kdo se umí ze spolužáků nejlépe prát?
 7. Kdo se zastává slabších?
-apod.....

Chybí ještě nějaká otázka? Jaká?

Ukázka vyhodnocování:

Třída/jméno	Kdo je přátelský a kamarádský?	Koho bys chtěl za předsedu třídy?	Kdo ubližuje slabším?	Koho považuješ za nejchytřejšího?	Kdo vyhrožuje spolužákům?	Kdo se umí ze spolužáků nejlépe prát?	Kdo se zastává slabších?
9.C									
Anna	///			//			///		
Bohuslav			////		///	//			
Cecilie									
Dominik	//	//////		/			///		
....									

Příloha č. 23/1: Ukázka kvalitativní práce s daty

Škola „D“ – Třída 9.D

Respondent	Text	KÓD	TÉMA/ SUBTÉMA	POZN.
9D/Ch1	<p>„... ve třídě se mi líbí, jsem spokojený, ale mohlo by to být lepší ... třídní furt naráží na to moje kouření ... chtěl jsem zamachrovat před holkou a už mi to zůstalo ... moc toho nevykouřím...“</p> <p>„... mám kamaráda ... (jméno vynecháno)... pomáháme si navzájem (ukazuje na pozici dvou postav u kmene stromu a komentuje Ducháčky)... tady je (dívka - jméno vynecháno, ukazuje na pozici vpravo nahore) ... mračil se, protože je protivná ...“</p> <p>„DAN: <u>snazili jsme se, ale pokud neměl náladu, tak s náma nemluvil a vyrušoval ... teď se s námi nebaví ... co propad ... dřív podle nálady, asi že přešel do jiný ...“</u></p> <p>„... <u>mám taky ty úlevy, berou mě stejně, jako ostatní</u> ...“</p> <p>„... atmosféra ve třídě? ... <u>nemění se ... ani výlety ani programy nepomáhají ...“</u></p>	<p>KL19D</p> <p>KL19D</p> <p>T → DAN</p> <p>DAN → T</p> <p>SVPE</p> <p>POM</p>	<p>K</p> <p>K</p> <p>VZTAH</p> <p>PROČNE</p> <p>SVP +</p> <p>K/POM</p>	
9D/D1	<p>„Třída dobrý ... jsme dvě skupiny, holky a kluci, ale dokážeme se bavit všichni ...“</p> <p>„DAN byl v pohodě, <u>problém byla jeho mamka, že ho povyšovala nad ostatní, a on se tak pak i cítil, ty výhody byly občas zbytečný ... on měl jiný učivo, ale když chodí do této školy, měl by dělat alespoň to</u> ...“</p>	<p>KL19D</p> <p>T → DAN</p> <p>DAN → T</p>	<p>K</p> <p>VZTAH T</p> <p>PROČNE</p>	<p>NEADEKVÁTNÍ</p> <p>PO</p> <p>VLIV DĚLA KLIMA</p>

Příloha č. 23/2: Ukázka kvalitativní práce s daty

Škola „D“ – Třída 9.D				
	<p>podobný, co my v hodinách, jiný učivo určitě ne, nedává to smysl, pokud nedělá to, co my...pak jsou i problémy zapojit se do kolektivu ...pracoval s asistentkou, ale nepůsobilo to rušivě.... on třeba otravoval ... klepal na rameno, skákal do rozhovoru ...“ ... ostatní co maj úlevy jsou v pohodě, maj jiný testy, ale dělaj to co my...“</p>	<p>SVP⊖</p> <p>SVP⊖</p> <p>SVP⊖</p> <p>SVP⊕</p>	<p>SVP -</p> <p>SVP -</p> <p>SVP +</p>	<p>měnína směrů</p> <p>VLIV DG NA KLIMA</p>
9D/Ch2	<p>„Třída je fajn ...DAN ... on je v pohodě, jeho mamka z něho dělala většího postižence a chudáčka ... třeba moh chodit po schodech, ale jezdil výtehem ... mu se nic nemohlo, ale on mohl všechno ... neměl pokoru ... neměl to ze své hlavy ... hodně ovlivněn mamkou názorově ... bylo to jakože on=akce a my=reakce...“ ... učitelé dávaj úlevy podle potřeby, děcka to berou, ani nevnímám, že jsem taky ten s úlevama...“ ... hodně pomáhaj výlety, teď jsme byli i přes noc, lyžák, ten byl super skupinová práce ...a když je ve třídě (strandista), kterej se baví se všemi, takovej stmelovací ... zajímavý náčrt → cit.</p>	<p>KL19D T→DAN</p> <p>DAN→T</p> <p>T↔D</p> <p>SVP⊕</p> <p>POM+</p>	<p>K</p> <p>RETAF T PROČ NE přijímání NEDEKUPATNÍ PO</p> <p>K/POM</p>	<p>STRANDISTA SKUP. PRÁCE</p>
9D/Ch3	<p>...ve třídě su spokojenej ... hodně pomáhají výlety .. přes noc... taky třídnický hodiny... prostor pro řešení ... program s poradnou .. ne bavilo mě to, máme to tak</p>	<p>KL19D</p> <p>POM+</p> <p>POM⊖</p>	<p>K</p> <p>K/POM</p> <p>K/Nepom.</p>	

Příloha č. 23/3: Ukázka kvalitativní práce s daty

Škola „D“ – Třída 9.D			
	<p>1krát ročně ... fungujeme jinak, než když se učí ...</p> <p>nejsme celek, ale nehádáme se, holky jsou tak trochu utlačovaný, kluci šéfujou.“</p> <p>DAN.. <u>jsem rád, že už tu není</u>, vím, že je postiženěj, ale přehánělo se to, jeho mamka nalítla do školy za třídní, byla se podívat i na hodině ... dělal z něho většího postiženice, on by určitě zvládl sám ... jako že ty ohledy zneužíval ... třeba zapínání zipu ... chtěl zapnout poklopec na WC ... nevím, jestli mu někdo pomohl .. to už bylo moc, ..“</p> <p>„Dřív mě děcka s úlevama vadily ... teď to беру jako jejich věc ... <u>najednou byli všichni nějak moc postižení</u>, předtím to zvládali ... šlo to ..., pak se z toho začala <u>najednou dělat věda</u>. <u>divný!</u> když chtěli, tak by to zvládli ... úlevy jsou až zbytečné ... Ten zlom? ... asi v 6. třídě.“</p>	<p>KLI 9D</p> <p>T → DAN</p> <p>DAN → T</p> <p>T → DAN</p> <p>SVP</p>	<p>K</p> <p>VZTAH T</p> <p>PROČ NE</p> <p>VZTAH T</p> <p>SVP ⊖</p> <p>REFLEKCE</p> <p>KAMARÁDEČ OPORA → KLÍČOVÝ POJEM → CITOVAT</p> <p>NEADEKVÁTNÍ TO</p>
9D/D2	<p>„Někdy si nerozumíme, někdy ano, většinu věcí dokážeme dělat společně...“</p> <p>„<u>Stmelily nás výlety</u>, <u>hlavě ten přes noc</u>, super, taky lyžák“</p> <p>„DAN mě osobně nevadil, ale kluci si s ním nehezky povídali, neměl kamarády, někteří se přetvařovali a hráli kamarády, jiní byli fajn, bavili se s ním, chovali se k němu hezky, ale nepovažovali ho za kamaráda, já bych v něm taky nenašla kamarádskou oporu...“</p>	<p>KLI 9D</p> <p>POM+</p> <p>T → DAN</p>	<p>K</p> <p>K/Pom</p> <p>VZTAH T</p> <p>PROČ NE</p> <p>KLIV DG.</p> <p>KAMARÁDEČ OPORA → KLÍČOVÝ POJEM → CITOVAT</p>

Příloha č. 24: Směrnice děkana FF UP vymežující plagiátorství

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdání a evidenci údajů o bakalářské, diplomové, disertační a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění.

Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích.

Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“