



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Zdravotně sociální fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

# Úspěšnost individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupeň základní školy

Vypracovala: Michaela Veselá  
Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

České Budějovice 2014

## Abstrakt

Cílem bakalářské práce s názvem *Úspěšnost individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupeň základní školy* bylo vymezit pojem úspěšnost individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni základní školy a zjistit, jaká je v tomto směru situace na vybraných školách. První kapitola je proto zaměřena na problematiku mentálního postižení, konkrétně na definici pojmu mentální postižení a charakteristiku žáků s lehkým mentálním postižením. Zde se jedná zejména o specifika kognitivních procesů, osobnosti, fyzického stavu a vzdělávání. V další části je pozornost věnována integraci žáků s lehkým mentálním postižením, tedy zejména definici pojmu integrace, významu integrace a faktorům ovlivňujícím její úspěšnost.

Na základě studia odborné literatury jsou v práci posléze vymezena čtyři kritéria, na základě nichž by bylo možné posoudit úspěšnost individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením v konkrétních případech. Mezi tato kritéria patří prostorové začlenění integrovaného žáka, jeho hodnocení, úroveň sociálních vazeb ve třídě a v neposlední řadě jeho subjektivní pocit spokojenosti, respektive nespokojenosti. Problémy v každé z těchto oblastí představují ohrožení, či dokonce znemožnění úspěšné integrace.

Poznatky dosažené na základě studia odborné literatury byly aplikovány v rámci provedeného vlastního výzkumu. Pro tento účel byla zvolena kvalitativní strategie, jmenovitě design případových studií, který umožňuje odhalit nuance jednotlivých případů a poskytnout dostatečný prostor pro popis jejich specifik. K získání dat potřebných pro posouzení úspěšnosti integrace byly použity metody analýzy dokumentů, pozorování, dotazování a sociometrie. Pozorování bylo nezúčastněné, strukturované a přímé. Metoda dotazování zahrnovala polostrukturované interview s integrovanými žáky a jejich třídními učiteli. Prostřednictvím sociometrie bylo možné zjistit, zda jsou žáci ve třídě, v níž se vzdělávají spokojeni a jaký je jejich vztah ke spolužákům. Dále byly použity dvě podpůrné aktivity zaměřené na zmapování vztahů mezi žáky.

Výzkum probíhal ve školním roce 2013/2014 na 1. stupni ve třech základních školách v Jihočeském kraji. Do výzkumu byly zařazeny dvě individuálně integrované

žákyně, jedna z 2. a jedna ze 3. ročníku a individuálně integrovaný žák 4. ročníku. Výzkumu se účastnili také jejich třídní učitelky a spolužáci. V jednotlivých třídách se vzdělávalo 24, 20 a 13 žáků. Výzkumu se tedy celkem účastnili 3 integrovaní žáci s lehkým mentálním postižením, 3 třídní učitelky a 57 spolužáků.

Po prostudování odborné literatury a na základě informací získaných prostřednictvím realizovaného výzkumu se z mého pohledu jeví integrace žákyně B. ze 2. ročníku jako úspěšná, a to zejména proto, že v rámci všech dílčích kritérií pro hodnocení úspěšnosti integrace jsem neshledala žádné závažné problémy. Integraci žákyně A. ze 3. ročníku a žáka D. ze 4. ročníku hodnotím spíše jako neúspěšnou. Největší překážku úspěšné integrace těchto žáků představovaly jejich vztahy se spolužáky. V obou případech totiž byly zjištěny závažné problémy v oblasti sociálních vztahů mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky projevující se zejména ignorováním, odmítáním či posměchem. V případě žákyně A. je pak navíc zjevná její subjektivní nespokojenost s danou situací, jelikož si problémy ve vztazích se spolužáky plně uvědomuje. Integrovaný žák D. evidentní otažitost spolužáků subjektivně nevnímá.

Třídní učitelky se při procesu integrace ve všech případech potýkaly s problémem zkombinovat výuku integrovaných žáků a jejich intaktních spolužáků tak, aby se mohly dostatečně věnovat všem. Zároveň shodně uváděly, že věnují větší čas integrovaným žákům než jejich intaktním spolužákům. Přesto v případě žákyně A. a žáka D. není věnovaný čas dostatečný.

Další problém může představovat rozdíl v učebních plánech mezi Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a jeho přílohou, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Podle třídní učitelky integrované žákyně B. je plnění těchto hodin v jejich základní škole spíše formální. Podobná situace byla zaznamenána také u integrovaného žáka D., který má místo anglického jazyka pracovní vyučování, jež absolvuje ve stejné třídě jako jeho spolužáci. Náplní těchto hodin je podle jeho třídní učitelky pouze vystřihování a kreslení.

I přesto, že je integrace jedním ze současných trendů školské politiky, není její úspěšnost, respektive neúspěšnost dostatečně řešena. V textu práce je proto poukázáno

na problémy, které se při integraci žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni základních škol mohou objevovat. Jejich přítomnost je pak signálem, který by neměl být zainteresovanými subjekty, zejména pak rodiči, učiteli a pracovníky poradenských zařízení ignorován. V dlouhodobém horizontu totiž mohou přinést nejen zhoršenou kvalitu vzdělávacího procesu integrovaného žáka, ale také ostatních spolužáků. V horším případě pak může docházet i ke zhoršování sociálních vztahů ve třídě, což se negativně odráží na celkové atmosféře a klimatu. Bakalářské práce by proto měla posloužit především jako impulz k řešení této problematiky.

### **Klíčová slova**

Mentální postižení

Základní vzdělávání

1. stupeň základní školy

Individuální integrace

Úspěšnost integrace

## **Abstract**

The goal of the bachelor thesis *The Success of Individual Integration of the Pupils with a Mild Mental Retardation at the Primary School* was to define the concept the success of individual integration of the pupils with a mild mental retardation at the primary school and find out what the situation is at the selected schools. Consequently, the first chapter concentrates on the issues of the mental retardations, namely on the definition of the term a mental retardation and the characteristics of the pupils with a mild mental retardation. That means in particular the specifics of cognitive processes, personality, physical state and education. The attention is dedicated to the integration of the pupils with a mild mental retardation in the following chapter, primarily to the definition of the term integration, its meaning and the factors which influence its success.

Based on the study of the professional literature, four criteria are consequently defined, on whose base it could be possible to consider the success of individual integration of pupils with a mild mental retardation in particular situations. These criteria involve the spatial integration of the pupil, his or her evaluation, the level of social relationships in a class and last but not least his or her subjective feeling of satisfaction, or as the case may be dissatisfaction. Problems in every of these areas mean danger or even make the integration impossible.

The pieces of knowledge achieved on the base of the study of the professional literature were applied in the terms of the own conducted research. A qualitative strategy was chosen for this purpose; namely the design of the case studies, which makes it possible to discover the nuances of the individual cases and provides enough space for the description of its specifics. To get the data which are needed to consider the success of integration the methods of document analysis, observation, questioning and sociometry were used. The observation was uninvolved, structured and direct. The method of questioning involved half- structured interview with the integrated pupils and their class teachers. By way of sociometry it was possible to find out if the pupils are satisfied in the class which they attend and what their relationship

to the schoolmates is. Two supportive activities focusing on the description of the relations between the pupils were also used.

The research took place in the school year 2013/ 2014 at three primary schools in South Bohemia Region. Two individual integrated female pupils, one from the 2nd and one from the 3rd class and one individual integrated pupil from the 4th class were involved in the research. Also their class teachers and classmates took part. The individual classes were attended by 24, 20 and 13 pupils. To sum up, there were 3 integrated pupils with a mild mental retardation, 3 class teachers and 57 schoolmates involved in the research.

After the studying of the professional literature and based on the information which were gained by the implemented research, it seems from my point of view that the integration of the female pupil B. from the 2nd class was successful; especially from the reason that I did not find any serious problems in the terms of the component criteria for evaluating the success of integration. I consider the integration of the female pupil A. from the 3rd class and the pupil D. from the 4th class rather as unsuccessful. Relationships with their schoolmates represented the biggest barrier of the successful integration. In both cases serious problems were found in the area of social relationships between the integrated pupil and his or her mates, which manifested themselves in the form of ignoring, refusing or ridicule. In the case of the female pupil A., her subjective dissatisfaction with the given situation is obvious, because she fully realizes the problems in the relationships with her schoolmates. The integrated pupil D. does not realize the evident remoteness of his schoolmates.

In all cases, during the process of integration the class teachers faced the problems how to combine the education of the integrated pupils and their sanity schoolmates in a way in which they can devote themselves to everybody sufficiently. They state identically that they devote more time to the integrated pupils than their sanity schoolmates. Still, in the case of the female pupil A. and the pupil D. the time devoted is not sufficient.

The next problem could be represented by the difference in the education plans between The Framework Educational Programme for Basic Education

and its supplement which adjusts the education of the pupils with a mild mental retardation. According to the integrated female pupil B.'s class teacher, the fulfillment of these lessons is rather formal at their school. The similar situation was noticed also by the integrated pupil D., who attends instead of English class DT in the same classroom as his schoolmates. According to his class teacher, the contents of these lessons are only cutting and drawing.

Although the integration belongs now to one of the trends of the school politics, its successfulness, or unsuccessfulness is not sufficiently solved. The bachelor thesis points out problems which can appear during the integration of the pupils with a mild mental retardation at the primary school. Their presence is a signal which should be not ignored by the subjects interested – especially by parents, teachers and operatives of advisory centres. In a long term prospect they can cause the worsened quality of the educational process not only of the integrated pupil, but also of the other schoolmates. In the worse case it can cause also the deterioration of the social relationships in the class, what is reflected in a negative way in the general attitude and climate. The bachelor thesis should primarily serve as an impulse to solve these issues.

### **Keywords**

Mental Retardation

Basic Education

Primary School

Individual Integration

Success of Integration

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne (datum)

.....

(Michaela Veselá)



## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Zdeňku Touškovi za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Dále děkuji za spolupráci ředitelům a pracovníkům škol, na nichž byl výzkum realizován.

# Obsah

Úvod .....	13
<b>1 Žáci s lehkým mentálním postižením .....</b>	<b>15</b>
1.1 Definice pojmu mentální retardace .....	15
1.2 Charakteristika žáků s lehkým mentálním postižením .....	17
1.2.1 Kognitivní procesy .....	17
1.2.2 Osobnost .....	22
1.2.3 Somatická charakteristika .....	25
1.2.4 Socializace .....	26
1.2.5 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením .....	27
<b>2 Integrace žáků s lehkým mentálním postižením .....</b>	<b>29</b>
2.1 Definice pojmu integrace .....	29
2.1.1 Pedagogická a sociální integrace .....	31
2.2 Význam integrace .....	32
2.3 Faktory ovlivňující úspěšnost pedagogické integrace .....	34
<b>3 Vymezení úspěšnosti integrace.....</b>	<b>39</b>
3.1 Školní úspěšnost .....	39
3.2 Sociální integrace .....	43
<b>4 Výzkum .....</b>	<b>46</b>
4.1 Metodika.....	46
4.2 Průběh výzkumu .....	52
4.3 Případová studie č. 1 .....	54
4.3.1 Údaje o škole .....	54
4.3.2 Informace o integrované žákyni .....	55
4.3.3 Popis současného stavu integrace .....	56
4.3.4 Zhodnocení současného stavu integrace.....	61
4.4 Případová studie č. 2.....	62
4.4.1 Údaje o škole .....	62
4.4.2 Informace o integrované žákyni .....	63

4.4.3	Popis současného stavu integrace .....	64
4.4.4	Zhodnocení současného stavu integrace.....	69
4.5	Případová studie č. 3.....	70
4.5.1	Údaje o škole .....	70
4.5.2	Informace o integrovaném žákovi .....	71
4.5.3	Popis současného stavu integrace .....	71
4.5.4	Zhodnocení současného stavu integrace.....	77
<b>5</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>78</b>
<b>6</b>	<b>Seznam informačních zdrojů .....</b>	<b>81</b>
<b>7</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>91</b>

## Seznam použitých zkratk

IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
MP	mentální postižení
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
ZP	zdravotní postižení
ZV	základní vzdělávání

# Úvod

V lidské společnosti se od sebe všichni jedinci více či méně odlišují. Z pohledu Všeobecné deklarace lidských práv vyhlášené Valným shromážděním Organizace spojených národů v roce 1948 jsou si však všichni rovni ve svých právech. Výjimkou v tomto směru nejsou ani lidé s mentálním postižením (dále jen MP), což znamená, že i navzdory oslabení v oblasti rozumových schopností by se jim mělo dostat adekvátního vzdělání a měli by mít možnost zvolit si typ školy, na níž se budou vzdělávat. Jednou z možností naplnění tohoto práva je individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) do základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Při vzdělávání žáků s LMP na běžné škole je však nutné počítat s určitými obtížemi, které se mohou při jeho integraci vyskytnout. Důsledky mentálního postižení (dále jen MP) integraci těchto žáků oproti integraci ostatních žáků se zdravotním postižením (dále jen ZP) značně ztěžuje. Většinou bývají ovlivněny kognitivní procesy, jako je vnímání, myšlení, řeč, paměť, učení, představivost a fantazie, ale i osobnost, jejíž součástí je sebepojetí, emoce, vůle, charakter a chování. Objevují se problémy v jejich socializaci. Mohou být též přítomny somatické odlišnosti a rozdíly v motorice.

Na proces integrace má vliv také celá řada spolupůsobících faktorů, například rodiče a rodina, poradenští pracovníci, pracovníci školy, spolužáci a jejich rodiče, škola, podpůrná opatření atd. To zvyšuje riziko že, integrace žáků s LMP nemusí v konečném důsledku přinášet očekávaný efekt. Právě z tohoto důvodu je podle mého názoru důležité průběžně zjišťovat, zda integrace každého jednotlivého žáka probíhá úspěšně či nikoliv. Proto je s podivem, že se v naší odborné literatuře zmínky o způsobech a metodách hodnocení úspěšnosti integrace téměř nevyskytují. To se stalo hlavní pohnutkou pro výběr tématu mé bakalářské práce. Jejím cílem je tak vymezit na základě studia odborné literatury pojem úspěšnost individuální integrace žáků s LMP na 1. stupni základní školy a zjistit, jaká je v tomto směru situace na vybraných školách. Za tímto účelem se nejprve v úvodní kapitole zaměřím na definici pojmu MP a charakterizují jedince s LMP. Ve druhé části pak budu věnovat pozornost integraci

žáků s LMP, tedy zejména definici pojmu integrace, jejímu významu a faktorům ovlivňujícím úspěšnost integrace. Na základě studia odborné literatury posléze ve třetí kapitole vymezím kritéria, podle nichž by bylo možné úspěšnost individuální integrace žáků s LMP na 1. stupeň základních škol posoudit.

Další část práce bude tvořit vlastní výzkum, ve kterém budu zjišťovat úspěšnost individuální integrace vybraných žáků s LMP na jednotlivých školách. K tomuto účelu jsem zvolila kvalitativní strategii, konkrétně design případových studií, který poskytuje dostatečný prostor pro popis specifik jednotlivých případů a zároveň umožňuje odhalit i jejich jemné rozdíly. Abych provedla kvalitní výzkum, který má určitou výpovědní hodnotu a získala, pokud možno, co nejvíce informací, se kterými budu moci dále pracovat, rozhodla jsem se použít při sběru dat metody analýzy dokumentů, pozorování, dotazování, sociometrii a dvě podpůrné aktivity zaměřené na zmapování vztahů ve třídách integrovaných žáků. Tím získám ucelený pohled na danou problematiku a budu moci posoudit, zda je integrace úspěšná.

# 1 Žáci s lehkým mentálním postižením

## 1.1 Definice pojmu mentální retardace

Pojem mentální retardace se skládá z latinských slov mens (mysl, duše) a retarde (opozdit, zpomalit). Doslovný překlad tedy zní opoždění (zpomalení) mysli. Ve skutečnosti mentální retardace nepostihuje pouze psychické schopnosti, nýbrž celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách. (Slowík, 2007) K diagnostikování syndromu mentální retardace je tedy nutné zhodnocení celé řady aspektů osobnosti, nikoli pouze stanovení inteligenčního kvocientu (pod 70 IQ). (Valenta, 2007)

Podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů v desáté revizi (dále jen MKN-10) je mentální retardace definována jako *„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytovat bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“* (MKN-10, 2006, s. 236)

Aktualizace definice mentální retardace publikovaná AAMR (American Association for Mental Retardation) v roce 2002 zní takto: *„Mentální retardace je snížená schopnost (= disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.“* (Černá, 2008, s. 80)

U nás je nejznámější a nejčastěji citována definice mentální retardace od Dolejšího. (Pipeková, 2004) *„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečných genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasytování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční*

*a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.*“ (Dolejší, 1973, s. 38)

Černá (2008, s. 75) uvádí, že v současné české psychopedii se používají termíny jedinec s MP a jedinec s mentální retardací jako synonyma. Toto označení vyjadřuje skutečnost, že jsou osoby s MP především lidské bytosti, osoby a až potom mají postižení. V odborné literatuře můžeme nalézt termíny, které byly dříve uznávané, ale později se od nich z důvodu jejich pejorativnosti opustilo „*např. slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost, mentální defektnost, rozumová či duševní vada aj.*“

Vágnerová (2004, s. 289) definuje mentální retardaci jako „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.*“

Pipeková (2004) a Vágnerová (2004) se shodují, že je mentální retardace způsobena poškozením, odchylnou strukturou či odchylným vývojem nervového systému v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (do dvou let života dítěte). Jedná se o trvalý stav. Podle Vágnerové (2004) je i přesto možné určité zlepšení, protože horní hranice dosažitelného rozvoje je u osob s mentální retardací dána jak závažností a příčinou poruchy, tak individuálně specifickou vhodností vlivu prostředí.



## 1.2 Charakteristika žáků s lehkým mentálním postižením

Česká republika se při diagnostikování mentální retardace řídí MKN-10, která rozlišuje šest základních kategorií MP: (MKN-10, 2006, s. 236)

- F70      Lehká mentální retardace*
- F71      Střední mentální retardace*
- F72      Těžká mentální retardace*
- F73      Hluboká mentální retardace*
- F78      Jiná mentální retardace*
- F79      Neurčená mentální retardace*

Vzhledem k zaměření mé práce se budu dále zabývat kategorií lehké mentální retardace.

IQ osob s LMP pohybuje mezi 50 až 69. U dospělých jedinců koresponduje tato hodnota mentálnímu věku 9 až 12 let. (MKN-10, 2006, s. 236) Pro tyto jedince je typická nerovnoměrnost vývoje dílčích kompetencí. Ta se může odrážet hlavně v rozdílném výkonu v různých úkolech. U osob s LMP je nutné brát v úvahu jednak převládající přístup k problémům a upřednostňovaný způsob jejich řešení a jednak osobní tempo jedince s LMP, kvalitu pozornosti a paměti, úroveň tolerance k zátěži a unavitelnost. (Vágnerová, 2004)

### 1.2.1 Kognitivní procesy

Podle Švarcové (2006) se děti s MP v průběhu svého života vyvíjejí obdobně jako všechny ostatní děti. Bylo zjištěno, že psychický vývoj probíhá i při nejtěžších stupních MP. Již ve třicátých letech 20. století prokázal L. S. Vygotskij, zabývající se vývojovou psychologií, že duševní vývoj dětí s MP probíhá podle stejných základních zákonitostí jako vývoj normálního dítěte.

U dětí s MP je oslabena potřeba poznávat okolní svět. Tato potřeba je u intaktních dětí podněcující silou celého jejich psychického vývoje. Z toho vyplývá, že poznávací zájmy dětí s MP jsou rozvinuty v menší míře. (Švarcová, 2006)

## **Vnímání**

U dětí s MP se počitky a vjemy vytvářejí pomalu a s velkým množstvím zvláštností a nedostatků. Je pro ně charakteristická opožděná a omezená schopnost vnímání, která má velký vliv na celý průběh jejich psychického vývoje. (Pipeková, 2006; Švarcová, 2006; Bartoňová, 2007b; Petráš, 2012)

Děti s MP vnímají pomaleji než intaktní děti téhož věku. (Müller, 2002; Bendová, 2011; Petráš, 2012) Je pro ně obtížné vybrat si z větší nabídky objektů a diferencovat je od pozadí. Jejich pozornost je nestálá. Nevnímají tak velký počet předmětů a jevů. (Müller, 2002; Hučík, 2010; Bendová, 2011; Petráš, 2012) Podle Bartoňové (2007b) a Petráše (2012) mají problémy postihnout souvislosti a vztahy, jež jsou mezi předměty. Charakteristická je pro ně inaktivita vnímání, projevující se povrchním poznáváním předmětů.

Müller (2002) tvrdí, že děti s MP vnímají postupně podněty, jež vnímají intaktní děti naráz. Diferenciace vjemů je podle Mülera (2002), Pipekové (2006) a Petráše (2012) u dětí s MP nedostatečná. Rozdílné je s pohledů Mülera (2002) a Petráše (2012) vnímání prostoru, času a pohybu např. bývá oslabena stálost vnímání, perspektiva, vzdálenost, směr a poloha předmětů. Müller (2002) navíc upozorňuje na odlišnost koordinace vnímání.

Z pohledu Švarcové (2006), Pipekové (2006), Bartoňové (2007b) a Petráše (2012) má značnou úlohu v psychickém vývoji sluchové vnímání. Pokud se diferenciační podmíněné spoje v oblasti sluchového analyzátoru vytváření pomalu, dochází k opožděnému utváření řeči a tudíž i k opoždění psychického vývoje.

## Myšlení

Děti s MP mají velmi omezenou schopnost abstrakce a zobecňování. Jejich myšlení se omezuje na konkrétní souvislosti mezi předměty a jevy, je chudé, neproduktivní. (Müller, 2001; Bartoňová, 2007b; Hučík, 2010; Zezulková, 2011; Procházka, 2012)

Švarcová (2006) tvrdí, že za hranice konkrétnosti se může dostat pouze u dětí s LMP. Podle Sováka (1980) může myšlení u osob LMP dosáhnout i jednoduchého abstrahování, nikoliv však logického myšlení. Problematické je pro ně dle Švarcové (2006) osvojování pravidel a obecných pojmů. I když se pravidla naučí nazpaměť, nechápou jejich význam a neví, kdy je použít.

Výkyvy pozornosti a kolísající tonus psychické aktivity dítěti s MP znemožňují déle a soustředěněji řešit nějaký úkol. (Švarcová, 2006; Bartoňová, 2007b; Hučík, 2010) Záměrná pozornost je podle Mülera (2002) charakteristická značnou unavitelností. Žáci s LMP jsou schopni udržet pozornost maximálně 15-20 minut, v 1. třídě pouze 5-10 minut.

Další nedostatek vidí Švarcová (2006) v slabé řídicí úloze myšlení. Tyto děti zpravidla nepromýšlí své jednání a nepředvídají jeho důsledky. S tím je spojena podle Mülera (2001), Pipekové (2006) a Bendové (2011) i nekritičnost myšlení.

Dětem s MP chybí kvalita myšlení označovaná jako sekvenční paměť. Ta umožňuje chápat sled věcí a jevů, správně vnímat jejich logické souvislosti a časovou následnost. Proto mají problémy s organizací času, zapamatováním postupů a vytvářením důležitých dovedností. (Švarcová, 2006; Procházka, 2012)

Vágnerová (2004), Pipeková (2006) a Bendová (2011) podotýkají, že je pro myšlení osob s MP typická značná stereotypnost, rigidita a ulpívání na určitém způsobu řešení. Vágnerová (2004) doplňuje, že mívají pasivní postoj k problémům, většinou očekávají, že je za ně vyřeší někdo jiný nebo na ně rezignují. Jestliže se ocitnou v situaci, které nerozumí a nedovedou ji řešit, může být projevem zoufalství agresivní reakce.

## **Řeč**

Řeč se vyvíjí v souladu s rozumovým vývojem. (Sovák, 1980; Müller, 2001; Zezulková, 2011) Podle Klenkové (2006) a Zezulkové (2011) bývají u dětí s LMP začátky řeči opožděné o jeden až dva roky ve srovnání s normou. Müller (2001), Klenková (2006), Pipeková (2006) a Zezulková (2011) se shodují v tom, že je řeč dětí s MP narušena pokaždé. Tyto děti podle nich nedosáhnou takového stupně vývoje, aby řeč odpovídala normě. Bývá omezená zvuková, gramatická i obsahová stránka řeči.

Vágnerová (2004), Bartoňová (2007b) a Zezulková (2011) poznamenávají, že řečový projev bývá charakteristický méně přesnou výslovností, která je z pohledu Vágnerové (2004) a Bartoňové (2007b) většinou způsobena nedostatky v motorické koordinaci mluvidel nebo zhoršenou sluchovou diferenciací. Z důvodu omezenější slovní zásoby mají dle Vágnerové (2004) obtíže při porozumění. Mnohem větší potíže jim dělá pochopení celkového kontextu. Nejsou schopni chápat složitější obraty, metaforu, ironii apod. Aktivní řečový projev se vyznačuje jednoduchostí vyjádření a agramatismy.

Z názoru Klenkové (2006) a Bartoňové (2007b) vyplývá, že mají děti s LMP v mladším školním věku mnohem menší slovní zásobu než jejich intaktní vrstevníci. Dle Zezulkové (2011) mají potíže, jestliže se ocitnou v nových nebo neobvyklých situacích, vyžadujících okamžitou reakci.

## **Paměť**

Paměť dětí s MP je mechanická. (Pipeková, 2006; Sovák, 1980) Tyto děti si osvojují nové poznatky pomalu. Bývají u nich narušeny všechny složky paměti (zapamatování, uchování, vybavování). Typická je nestálost jejich uchování a nepřesnost vybavování, takže osvojené poznatky a dovednosti rychle zapominají a nedokážou je vhodně a včas využít v praxi. (Müller, 2001; Pipeková, 2006; Zezulková 2011; Svoboda, 2012)

Někteří autoři (Vágnerová, 2004; Švarcová, 2006; Bartoňová, 2007b; Hučík, 2010; Bendová, 2011) upozorňují na to, že právě z toho důvodu potřebují mnoho opakování.

Dle Švarcové (2006) si zpravidla lépe zapamatují vnější znaky předmětů a jevů v jejich náhodných spojeních. Vnitřní logické souvislosti si nepamatují a často je ani nepostihují. Pouhé mechanické osvojení učiva není z pohledu Mülera (2002) u těchto dětí efektivní, proto musíme dbát na vznik jasných představ a na pochopení obsahu učiva.

## **Učení**

Vágnerová (2004) tvrdí, že je schopnost učení u osob s MP v různé míře snížena. Nepříznivý vliv na učení má nedostatečné porozumění i nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti. Vágnerová (2004) a Hučík (2010) se shodují, že je z velké části mechanické, asociační. Podle Vágnerové (2004) si všechny informace, dovednosti a návyky fixují v rigidní podobě a stejně je také užívají. Velké potíže jim dělá změna návyku či přizpůsobení se nové situaci. Vágnerová (2004) a Pipeková (2006) poznamenávají, že trvá delší dobu, než se něčemu naučí.

## **Představitost a fantazie**

Müler (2001; 2002), Zezulková (2011) a Hučík (2010) charakterizují představy dětí s MP jako nejasné, nepřesné, útržkovité a neúplné. Mnohdy se dle Mülera (2002) nezachovávají v náležitých souvislostech a je jich méně než u intaktní populace. U jedinců s MP se velice obtížně vyvíjí obrazotvornost, neodtržená od reálného života, jež by jim pomáhala tvořit představy o dávno minulých či dosud neexistujících jevech.

## 1.2.2 Osobnost

Nejtypičtějším rysem osobnosti jedinců s MP je nerovnoměrný vývoj jeho psychických funkcí. (Müller, 2002; Petrová, 2012)

### Sebepojetí

Dle Vágnerové (2004) není sebepojetí osob s MP zcela objektivní. Většinou bývá nekritické a řízené emocionálně. Je ovlivněno jejich způsobem uvažování a omezenou schopností pochopit, své reálné kompetence.

Pipeková (2006), Bartoňová (2007b) a Valenta (2007) se shodují, že se osoby s MP liší od svých intaktních vrstevníků specifickou aspirací. Pro jejich aspirační úroveň je typický výkyv na jednu stranu. Tito lidé mají buď tendence k podhodnocování se (nižší aspirace) nebo k nadhodnocování se (vyšší nereálné aspirace).

Podle Valenty (2007) je sebehodnocení výsledkem procesu vnitřního hodnocení, ale také hodnocení sociálního prostředí. Žáci, kteří zažívají neúspěch (např. na běžné základní škole) většinou aspirují níže. Naopak pokud jsou na žáka kladeny podprůměrné nároky, může přerůst aspirace nad reálnou úroveň.

Vágnerová (2004) upozorňuje na důležitost pozitivního sebehodnocení u osob s MP. Pozitivní hodnocení slouží jako základ pozitivní motivace. Bohužel se jej kvůli horším předpokladům a výkonům v porovnání s ostatními obtížněji dosahuje.

### Emoce

Děti s MP se ve většině případů projevují jako emočně nevyspělé, jak uvádějí např. Pipeková (2006) a Švarcová (2006). Jejich chování tedy odpovídá dle Švarcové (2006) dětem nižší věkové úrovně. Z tohoto důvodu je nutné odhadnout správně jejich emoční zralost a zralost mechanismů, kterými se řídí jejich chování. V těchto dětech často vyvolávají neúměrně náročné úkoly, cizí prostředí, neznámé osoby či podněty strach.

Pipeková (2006), Švarcová (2006) a Zezulková (2011) tvrdí, že city dětí s MP bývají dlouhou dobu nedostatečně diferencovány. Podle Švarcové (2006) pociťují buď spokojenost, nebo nespokojenost. Švarcová (2006) se shoduje s Vágnerovou (2004), že jejich city nebývají adekvátní podnětům vnějšího světa a jsou dynamicky neproporcionální. Pro tyto osoby je typická nedostatečná kontrola a ovládání vlastních emocí. (Vágnerová, 2004; Hučík, 2010; Bendová, 2011) Problémy v oblasti sebeovládání jsou dle Vágnerové (2004) spojené s koncentrací na přítomnost a vedou k preferování jednání přinášejícího bezprostřední uspokojení. Vágnerová (2004) a Petrová (2012) dále uvádí, že se u nich můžeme setkat se zvýšenou dráždivostí, větší pohotovostí k afektivním reakcím nebo mrzutou náladou.

Častý je z pohledu Pipekové (2006), Švarcové (2006) a Bartoňové (2007b) výskyt patologických citových projevů. Jsou to podle nich například epizodické poruchy nálady (dysforie), projevy málo ovládané vznětlivosti při únavě, ničím nemotivovaná povznesená nálada (euforie). Švarcová (2006) zmiňuje také apatii, která se projevuje nezájmem, lhostejností a nedostatkem potřeby pohybu.

## **Potřeby**

Osoby s MP mají dle Vágnerové (2004) shodné základní psychické potřeby jako intaktní lidé. Jejich potřeby však mohou být z důvodu omezenější kapacity rozumových schopností a učení různě modifikovány.

Tito lidé upřednostňují stereotypnější, jednodušší a jednoznačnější stimulaci. Potřeba učení může být u osob s MP slabší. Vágnerová (2004) a Hučík (2010) se shodují, že u těchto osob bývá hodně silná potřeba citové jistoty a bezpečí. Na potřebu seberealizace má z pohledu Vágnerové (2004) vliv míra MP a z toho vyplývající způsob sebepojetí. I u osob s LMP bývá sebehodnocení mechanickým uznáním názoru autority dospělé osoby. Svoji budoucí seberealizaci si neplánují, stačí jim pozitivní odezva ostatních, která jim aktuálně potvrzuje jejich vlastní hodnotu. (Vágnerová, 2004)

## **Vůle**

Vůle se projevuje uvědomělým a cílevědomým jednáním. (Švarcová, 2006; Bartoňová, 2007b) Mnozí autoři (Švarcová, 2006; Hučík 2010; Bendová, 2011; Lečbých, 2012) upozorňují na nedostatek vůle (abulii) projevující se nesamostatností, nedostatkem iniciativy, neschopností řídit vlastní jednání a překonávat překážky.

Slabá vůle se projevuje v situacích, kdy vědí, jak mají jednat, ale nejsou schopny jednat požadovaným způsobem. Je nutné zmínit, že slabá vůle se u těchto dětí nemusí projevovat vždy a ve všem. Na jedné straně jsou tyto děti sugestibilní a nekriticky přijímají pokyny od okolních lidí, na druhé straně mohou být tytéž děti vůči pokynům a požadavkům ostatních neobyčejně imunní a dlouho vzdorovat. (Švarcová, 2006)

## **Charakter**

Proces vytváření charakteru dětí s MP je ovlivňován zvláštnostmi jejich nervové soustavy. Do značné míry se na utváření charakteru podílí také rodina dítěte. Rozhodující je přísnost či náročnost rodičů a vhodná organizace života dítěte. (Švarcová, 2006; Hučík, 2010)

Účinným způsobem utváření charakteru dětí s MP je podle Švarcové (2006) výchova správných návyků. Mnoho psychických zvláštností dětí s MP, považovaných obvykle za chorobné symptomy nějakého onemocnění, lze vysvětlit jako navyklé způsoby kompenzace, které vznikly v důsledku určitého způsobu života dítěte se ZP.

## **Chování**

I přesto, že osoby s LMP zpravidla vědí, jak se mají v běžných situacích chovat, nemůžeme od nich podle Vágnerové (2004) vždy čekat standardní reakce. Může jim dělat potíže hodnocení nových situací nebo použití běžných pravidel za různých okolností. Nemají dostatečně rozvinutou schopnost sebeovládání, řídí se hlavně emocionálními impulzy a jsou více pohotoví k afektivním reakcím.



Důvodem problematického chování těchto osob může být jejich neschopnost vyjádřit své aktuální pocity standardnějším, pro ostatní více srozumitelným způsobem.

### **1.2.3 Somatická charakteristika**

Dle Lejčarové (2011) se děti s LMP v somatickém vývoji blíží svým intaktním vrstevníkům. V průměru však dosahují nižší tělesné výšky, mají větší náchylnost k obezitě a mohou mít vadné držení těla, zapříčiněné nedostatečným motorickým vývojem v předškolním věku. Tyto děti často trpí zvýšenou nemocností. Bývají například náchylné k infekcím a chronickým nemocem. Unaví se rychleji, než intaktní dělá, pomalu regenerují a je u nich snižena schopnost snášet zatížení, zapříčiněná zpravidla nízkou úrovní tělesné zdatnosti.

#### **Motorika**

Lejčarová (2011) a Stupňánková (2012) tvrdí, že u dětí s LMP není možné poruchy či nedostatky jejich motoriky obecně definovat a generalizovat, jelikož se u každého takového dítěte vyskytují v pohybových projevech rozličné zvláštnosti, které jsou závislé na etiologii. Podle Lejčarové (2011) jsou závislé také na stupni postižení, věku a vlivech prostředí. Děti s LMP tvoří poměrně širokou škálu úrovně motoriky.

Lejčarová (2011), Pipeková (2006) a Stupňáková (2012) se shodují, že děti s LMP zaostávají v motorickém vývoji. Müller (2002) poznamenává, že u nich přetrvává daleko déle vykonávání nepotřebných pohybů. Dle Lejčarové (2011) jsou ústřední příčinou opožděného pohybového vývoje těchto dětí spíše kognitivní faktory než fyziologické a pohybové deficity.

Až 70% dětí s LMP má dle Lejčarové (2011) poruchy či nápadnosti v motorickém chování. Motorická výkonnost je u těchto žáků v porovnání s intaktními žáky nižší. V odborné literatuře jsou zmiňovány například rozdíly v úrovni pohybové koordinace, rovnovážných schopnostech, rychlosti reakce, odhadu vzdálenosti, orientaci v prostoru a čase a rytmických schopnostech. Celkově je hrubá motorika zasažena méně

než jemná motorika a lokomoce. Pipeková (2006) a Stupňánková (2012) doplňují, že při vhodném procvičování a výchovném vedení lze dosáhnout zlepšení nebo dokonce normy.

#### **1.2.4 Socializace**

Člověk je propojován se společností pomocí procesu socializace. Prostřednictvím něj si člověk osvojuje lidské formy chování, jazyk, poznatky, normy, hodnoty společnosti, tedy její kulturu. Proces socializace probíhá nejprve v rodině a později v dalších sociálních prostředích např. ve škole. (Čáp, 2001)

Podstatným kritériem pro rozvoj osobnosti člověka je dle Mülera (2002) úroveň jeho socializace. Z názoru Vágnerové (2004) a Požára (2010) vyplývá, že u osob s MP dochází k opožďování v oblasti socializace, což se podle ní projeví v první řadě zvýšenou závislostí. To, zda bude socializace žáků s MP úspěšná, záleží podle Mülera (2002) na jejich schopnostech, speciálně pedagogickém působení a zařazování do společenských skupin.

Valenta (2007) tvrdí, že zespolečňování osob s MP probíhá pod vlivem primárního a často i sekundárního deficitu. Primárním deficitem je celková subnormální inteligence. Sekundárním deficitem mohou být např. výstupy z deprivace a z deficitního učení či typologické osobnostní zvláštnosti. Potíže v sociální adaptaci mohou být dle Vágnerové (2004) důsledkem omezení kompetencí dítěte se ZP, jeho nápadnosti či jeho sociální neobratnosti, vyplývající z nedostatku zkušeností.

Odlišnost lidí se ZP od intaktních lidí může mít vliv na postoje a to, jak se k nim chovají druzí lidé. Děti se ZP často zažívají pocity izolace od vrstevníků, dále pocity odlišnosti a méněcennosti. Pro tyto děti jsou problematické vztahy s jejich vrstevníky zvláště ničující. (Kayama, 2014) Vágnerová (2004) tvrdí, že dítě s MP nebývá pro své intaktní vrstevníky pokaždé dostatečně atraktivní. Nerozumí jejich hře, a proto nereaguje očekávaným způsobem. Ostatní děti je často ignorují, nebo se mu posmívají.

Sociální a psychologické bariéry, představují největší překážky pro jejich plnou účast ve společnosti. (Kayama, 2014) Postoje společnosti k osobám se ZP bývají podle Vágnerové (2004) a Požára (2010) odmítavé nebo ambivalentní a často vycházejí z nedostatečného porozumění jejich problémům. Osoby se ZP bývají předmětem soucitu. Zároveň mohou vyvolávat hrůzu a odpor, což je dáno tím, že symbolizují něco negativního. Často budí též ostych, daný nejistotou a neznalostí toho, jak bychom se měli k těmto osobám chovat. Mnohdy lze mluvit až o předsudku.

### **1.2.5 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

V České republice upravuje vzdělávání žáků s LMP na základní škole zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Žáci s LMP patří, podle této normy mezi děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich vzdělávání dále upřesňuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vzdělávání žáků s LMP probíhá zpravidla podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) pro základní vzdělávání (dále jen ZV), která upravuje vzdělávání žáků s LMP. (RVP pro ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s LMP, 2005) Na jednotlivých školách se uskutečňuje vzdělávání podle školních vzdělávacích programů, které si musí vytvořit každá škola podle zásad, jež jsou stanoveny v příslušném RVP. (RVP pro ZV, 2013) Vzhledem k odlišnostem mezi RVP pro ZV a jeho přílohou však musí být pro integrované žáky s LMP vytvořen individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. IVP vytváří škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka popřípadě zletilým žákem. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Hodnocení žáků ve vyučování je dáno dle Matušky (2010) vzdělávacími standardy formulovanými ve vzdělávacím programu školy a dalšími dokumenty. Výkony žáka se ZP je třeba hodnotit podle kritérií v IVP.

## 2 Integrace žáků s lehkým mentálním postižením

Děti se MP byly před rokem 1989 vzdělávány ve speciálních školách. Po té nastaly v českém školství zásadní změny. Jednou z nich byla tendence integrovat děti, žáky a studenty se ZP do běžných škol. (Vališová, 2007)

### 2.1 Definice pojmu integrace

Slovo integrace pochází z latiny. V doslovném překladu znamená integrace znovuvytvoření celku. (Bartoňová, 2005b)

Z názorů Jesenského (1998), Mühlpachra (2004), Bartoňové (2005b) a Jankovského (2006) vyplývá, že lze integraci chápat ve dvojitě slova smyslu, a to buď jako proces začleňování, nebo jako stav začlenění jedince, skupiny či komunity. Jesenský (1998) však zdůrazňuje, že nejde o trvalý stav.

Sovák (1980) a někteří další autoři (Novosad, 1998; Vágnerová, 2004) považují integraci za cíl, kterého má být dosaženo. Podle Sováka (1980) je totiž integrace nejvyšší stupeň socializace člověka, tedy završení vrůstání jedince do společnosti a její kultury. Toto tvrzení vychází ze Sovákovy (1980) rozlišení 4 stupňů socializace, kterými jsou: integrace, adaptace, utilita a inferiorita.

Např. Vágnerová (2004, s. 192) tedy definuje integraci jako „*začlenění postiženého jedince do společnosti zdravých, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje*“.

Naproti tomu Jesenský (1998) spolu s některými dalšími autory (Jankovský, 2006; Lechta, 2010), chápou integraci jako proces, nikoli stav. Bendová (2011), to vysvětluje tím, že se integrační proces neustále vyvíjí a mění. Vždy je co zlepšovat a i nadále se budou objevovat nové problémy.

Jesenský (1998, s. 21) vysvětluje integraci jako „*spojování částí v celek*.“ Integrace představuje dle Jesenského (1998, s. 24) „*partnerské soužití majorit a minorit*“

Jesenský (1993, s. 60) dodává, že se tomu děje při „*přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“ Z pohledu Jesenského (1998, s. 23) je integrace spojena s procesy informace, komunikace, adaptace a kooperace. Dochází při ní k „*sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu.*“

Z pohledu Jankovského (2006, s. 87) se pojem integrace v posledních letech nejčastěji užívá ve spojitosti s „*přirozeným a nenásilným začleňováním (integrací) lidí se zdravotním postižením do společnosti v tom smyslu, aby tvořili integrální součást této společnosti. Souvisí to s vyrovnáváním příležitostí, jde o vztah majority (intaktní populace) a minority (lidí s postižením), jeho kvalita se promítá do všech oblastí vzájemného soužití.*“

Podle Lechty (2010, s. 23) můžeme integraci vymezit jako „*snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení ve společnosti.*“

Podobně, jako výše zmínění autoři chápe integraci jakožto proces také současná platná legislativa, např. již dříve zmíněná vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Proto budu z tohoto pojetí integrace v dalším textu vycházet.

Vašek (2003) a Mühlpachr (2004) uvádí, že můžeme rozlišit různé integrativní formy. Patří mezi ně např. fyzická, funkční a sociální integrace. Fyzická (lokální) integrace představuje přítomnost osob se ZP a intaktních osob na stejném místě. Funkční integrace se vyznačuje aktivní participací obou skupin. Sociální integrace znamená, že všichni patří ke stejné skupině. Mühlpachr (2004) navíc zmiňuje společenskou integraci, která označuje skutečnou účast na společenském a kulturním životě.

### 2.1.1 Pedagogická a sociální integrace

Jesenský (1998, s. 25) chápe pedagogickou integraci jako „*dynamický postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci, kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ Téměř stejnou definici uvádí také Turniak (2012).

Bartoňová (2007a) se ztotožňuje s Bürliho definicí, která chápe integraci jako úsilí o různé formy edukace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami probíhající v běžném typu škol v souladu s jeho potřebami.

Lechta (2010, s. 23) vymezuje integrované vzdělávání jako „*úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu.*“

Jesenský (1993), Vašek (2003), Leonhardtová (2010) a Turiak (2012) charakterizují individuální integraci jako zařazení dítěte se ZP do třídy běžné školy, která je dle Jesenského (1993) v místě jeho bydliště nebo podle Leonhardtové (2010) co možná nejbližší jeho bydlišti. Tuto formu integrace shledává Jesenský (1993) za neúčinnější.

Jesenský (1998) poznamenává, že je pedagogická integrace nejpropracovanější oblastí integrace, a to jak v České republice, tak i v zahraničí.

Mühlpachr (2004) chápe pedagogickou integraci jako prostředek k dosažení sociální integrace.

Sociální integrace je podle Novosada (1998, s. 35) „*proces rovnoprávného společenského začleňování specifických – minoritních – skupin do výchovně vzdělávacího i pracovního procesu a do života společnosti.*“

Dyson (2012) charakterizuje sociální integraci dětí se ZP jako schopnost komunikovat a přátelit se s intaktními vrstevníky a být jimi přijímán.

V souvislosti s tím Jesenský (1993) podotýká, že integrace nezávisí pouze na vůli lidí se ZP, ale i na postojích intaktní společnosti. Integrace je totiž

podle Vágnerové (2004) vždy dvoustranný proces, při kterém jsou důležité jak postoje osob se ZP, tak intaktních osob a z nich vyplývající chování.

Opakem integrace je dle Jesenského (1993) a Bendové (2011) segregace, při které dochází k odloučení osob se ZP od intaktních osob.

## 2.2 Význam integrace

Naše společnost z pohledu Pešatové (2007) usiluje o dosažení maximálního stupně socializace osob se ZP a co největší integraci těchto osob do společenského života. Napomáhá respektovat odlišnosti osob se ZP a odstranit diskriminaci. Jesenský (1993) říká, že integrační směr usiluje o rozvinutí samostatnosti a nezávislosti jedinců se ZP za pomoci jiných osob a o jejich společensko-právní zapojení do prostředí intaktních lidí. Opírá se o uchované schopnosti osob se ZP a snaží se, aby byly maximálně rozvíjeny a využívány.

V České republice je dle Mühlpachra (2004) cílem současné speciální pedagogiky pozitivní integrace osob se ZP. Z pohledu Jesenského (1993; 1998), Michalíka (2001a; 2001b), Hučíka (2010) a Turniaka (2012) lze integraci označit za pozitivní (úspěšnou), je-li ve svých důsledcích přínosem, respektive pokud převyšují kladné aspekty integračního procesu nad zápornými. Dle Bartoňové (2007a) a Mühlpachra (2004) je cílem vytvoření vzájemného porozumění a akceptace mezi osobami se ZP a bez ZP. Marková (2000) zmiňuje také vzájemnou kooperaci, obohacování, pomoc a spolupráci.

Dle Valenty (2003) je ověřeno, že integrace žáků s MP na prvním stupni základní školy prospívá jim i ostatním spolužákům. I pouhý rok strávený s intaktními vrstevníky v přirozeném sociálním prostředí je zásadní a nenahraditelná věc v životě žáka s MP. Bartoňová (2005a) a Matuška (2010) se shodují, že integrace vede k rozvoji žáka se ZP. Díky integraci si žák se ZP osvojuje spolupráci, komunikaci a sociální dovednosti. Kerrová (1997) zmiňuje, že lépe prospívají v sociální a citové oblasti, mají větší sebedůvěru a jsou samostatnější. Navíc běžná škola zpravidla lépe zapadá do rytmu



každodenního rodinného života a přináší pocit větší společenské normality. Podle Sováka (1980) si žáci díky přirozeným společenským podmínkám zvykají na přijetí svého postižení jako něčeho, co je přirozené.

U intaktních spolužáků podporuje integrace z pohledu Sováka (1980) a Heluse (2001) budování solidarity. Bartoňová (2005a) a Matuška (2010) dodávají že, pozitivně ovlivňuje chování intaktních žáků. Ti se učí tolerantnosti a respektování odlišností. Helus (2001) zmiňuje také zkušenosti se spoluprací, projevováním zájmu o jiné, poskytováním a přijímáním pomoci, společným snažením, řešením konfliktů.

Integrace pozbývá význam, kdybychom podle Sováka (1980) integrovali dítě se ZP, které by tam nepatřilo, nemělo z kontaktu se spolužáky ani z vyučování žádný užitek nebo kdyby učitel dostatečně nepřipravil třídu na přijetí dítěte. Z pohledu Sováka (1980), Michalíka (2001a; 2001b) a Turniaka (2012) nesmí dítě se ZP rušit spolužáky, a poškozovat tak jeho rozvoj. Kerrová (1997) varuje před tvrdým a rušivým životem na běžné škole, jež může pro dítě se ZP představovat větší zátěž než je schopné unést. Umístění dítěte se ZP do běžné školy podle publikace Kurs integrace... (1997) a Kerrové (1997) většinou zmírní intenzitu jejich pocitu odlišnosti, občas ji ale může naopak prohloubit.

Z pohledu Sováka (1980) by se mělo se socializací dítěte se ZP začít co nejdříve. Bartoňová (2005b) a Turniak (2012) upozorňují, že čím dříve přijdou děti se ZP do kontaktu s intaktními dětmi, tím má jejich společenská integrace v dospělosti lepší výsledky. Ke vzniku smysluplných interakcí dle Dysona (2012) přispívá, když jsou děti intaktní a děti se ZP společně vzdělávány již mateřské škole.

V Řecku byla provedena studie, která zkoumala postoje žáků (ve věku 9 – 10 let) vůči vrstevníkům s MP na 256 školách (z nichž 135 podporovalo integraci). Výsledky studie ukázaly, že postoje intaktních žáků navštěvujících školy, jež podporují integraci, byly více pozitivní než u žáků ze škol, které integraci nepodporují. (Geonardi, 2012)

## 2.3 Faktory ovlivňující úspěšnost pedagogické integrace

Na školní úspěšnost či neúspěšnost žáka má vliv celý edukační proces. (Flešková, 1999) Podle Sováka (1980) a Fleškové (1999) se na ní nepodílí pouze žák a učitel ale také dění ve třídě a škole, prostředí školy, rodina, rodinné prostředí, Flešková (1999) dále zmiňuje také materiální, společenské, vědecko-technické a kulturněpolitické zázemí.

Při procesu integrace hraje stěžejní roli samotný integrovaný žák. (Michalík 2001b) O úspěchu integrace totiž podle Michalíka (2001a; 2001b), Valenty (2003) a Bartoňové (2005a) rozhoduje osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení žáka se ZP. Dle Michalíka (2001a; 2001b), Valenty (2003) a Požára (2010) jsou zásadní také přání, postoje a očekávání integrovaného žáka. Vágnerová (2001) zdůrazňuje, že musí být žák k integraci dostatečně motivován. U žáků s LMP však bývají (jak již bylo řečeno) některé z těchto oblastí v důsledku přítomnosti MP ovlivněny. Specifika lze nalézt především v jejich kognitivních procesech, osobnosti, somatické stránce a socializaci. Všechny tyto skutečnosti mohou mít tudíž negativní ale i pozitivní vliv na proces integrace.

Kromě integrovaného žáka se na úspěšnosti integrace podílí i další faktory, které vymezuje např. Michalík (2001b). Dále budu vycházet z jeho členění faktorů ovlivňujících úspěšnost pedagogické integrace, jež doplním o názory dalších autorů. V obecné rovině lze faktory integrace rozdělit na personální a další.

## **Rodiče a rodina**

Jedním z faktorů ovlivňujících úspěšnost pedagogické integrace je rodina. (Michalík 2001b; Valenta, 2003; Bartoňová, 2005a; Jankovský, 2006; Hučík, 2010; Matuška, 2010) Podle Michalíka (2001b) tvoří rodiče dětí se ZP specifickou skupinu. Zároveň ale podotýká, že jejich vztah k dítěti nemusí být přítomností jeho postižení poznamenán. Můžeme se setkat s mnoha teoriemi, které se zabývají prožíváním faktu existence ZP u vlastního dítěte. Např. Jankovský (2006) zmiňuje stádia procesu vyrovnání se s postižením, mezi které patří: počáteční šok, popření, smlouvání, agrese, deprese a akceptace. Michalík (2001b) upozorňuje, že je při školské integraci podstatné, v jaké fázi tohoto složitého procesu se rodiče v současné době nacházejí.

Helus (2001; 2007) a Jankovský (2006) tvrdí, že školní úspěšnost ovlivňuje složení rodiny, vzájemné vztahy v rodině, sourozenectví, vzdělání rodičů, výchovný styl uplatňovaný v rodině, dále podle Heluse (2001) také kulturnost a vybavení rodinného prostředí.

Předpokladem úspěšné integrace je z pohledu Michalíka (2001a; 2001b) a Valenty (2003) mnohem větší účast rodičů. Více času musí věnovat domácí přípravě. Nutná je podle publikace Kurs integrace... (1997) spolupráce se školou, vzájemné sdělování informací a participace na IVP. Tento názor zastává i Hučík (2010).

## **Poradenští pracovníci**

Pedagogicko-psychologické poradenské služby jsou zajišťovány školskými poradenskými pracovišti a specializovanými poradenskými zařízeními. Na poradenskou činnost dětem a mládeží s určitým druhem postižení zaměřují svoji činnost speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). Školními poradenskými pracovníky jsou výchovný poradce a školní metodik prevence. Školy mohou zřizovat také funkci školního psychologa a školního speciálního pedagoga. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Podle Jankovského (2006) úspěšnost pedagogické integrace značně ovlivňuje kvalita diagnostické činnosti a metodické pomoci odborných zařízení. V souvislosti s pedagogickou integrací především, již zmíněných, školských poradenských zařízení.

### **Pracovníci školy**

Jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace žáků se ZP je kvalitně připravený personál. (Bartoňová, 2005a; Hučík, 2010; Matuška, 2010) Nezbytná je z pohledu Hájkové (2005) týmová spolupráce a vzájemná komunikace všech zúčastněných. Klíčové jsou podle publikace Kurs integrace... (1997) rovněž postoje učitelského sboru. Jankovský (2006) zdůrazňuje, že je velmi důležité, aby se učitelé (ale rovněž spolužáci a jejich rodiče) s integrací identifikovali a přijali ji za svou.

Michalík (2002) a Matuška (2010) se shodují, že v počátku integrace představuje nejdůležitější faktor zejména ředitel školy.

Na 1. stupni základní školy má dle Michalíka (2002), Hájkové (2005) a Pešatové (2007) rozhodující význam především třídní učitel, jeho spolupráce se SPC a rodiči a jejich společné podílení se na IVP, podle kterého se žák se ZP vzdělává. Z pohledu Michalíka (2001a; 2001b) je zásadním faktorem motivace, postoje učitele a jeho styl vedení třídy.

Dalším pedagogickým pracovníkem, jehož přítomnost může značnou měrou ovlivnit proces integrace je podle Jankovského (2006) a Michalíka (2001b) asistent pedagoga (popřípadě osobní asistent).

Vliv má také způsob výchovy, zahrnující vztahy dospělých a dětí, jejich komunikaci, požadavky, kladené na dítě, způsob kontroly, volbu výchovných prostředků a způsob jak na ně dítě reaguje. (Čáp, 2001; Kolář, 2005; Franiok, 2006; Pešatová, 2007; Petty, 2008; Turiak, 2012)

## **Spolužáci a jejich rodiče**

Přijetí žáka se ZP jeho spolužáky představuje zásadní podmínku úspěšné integrace. (Mühlpachr, 2004) V této souvislosti mají dle publikace Kurs integrace... (1997) značný vliv postoje ostatních žáků, ale i jejich rodičů. Z tvrzení Markové (2000) vyplývá, že mají rodiče spolužáků zásadní vliv na to, jak jejich děti vnímají žáka se ZP. Jesenský (1993) doplňuje, že je dobré, pokud s integrací žáka se ZP rodiče jeho intaktních spolužáků předem souhlasí.

## **Škola**

Z pohledu Michalíka (2001a; 2001b), Valenty (2003), Bartoňové (2005a), Jankovského (2006) Matušky (2010) představuje škola klíčový faktor při integraci. Nejdůležitější je podle Michalíka (2001a; 2001b), Valenty (2003) a Heluse (2007) celková výchovná atmosféra školy. Tu ovlivňuje úroveň vedení školy a pedagogického sboru, schopnost komunikace učitelského sboru a sociokulturní zázemí žáků.

Michalík (2001a; 2001b), Valenta (2003), Helus (2007) a Turniak (2012) tvrdí, že škola musí splňovat jisté požadavky, nezbytné pro integraci. Podle Jankovského (2006) je důležitá vybavenost školy po stránce materiální, její bezbariérovost a dosažitelnost z místa bydliště žáka. Vliv architektonických bariér a dopravy dítěte do školy na úspěšnost integrace žáka zmiňuje také Michalík (2001b).

## **Podpůrná opatření**

Učení dětí s mentální retardací má dle Černé (2008) svá individuální specifika a je nutné, aby se jim proces vzdělávání přizpůsobil. Jesenský (1993), Bartoňová (2005a) a Černá (2008) se shodují, že úspěšné vzdělávání žáků s MP závisí na tom, jak jsou zajišťovány jejich speciální vzdělávací potřeby. To deklaruje paragraf 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zajišťující žákům se speciálními

vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož *„obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností.“*

Michalík (2001b) uvádí, že úspěšnost integrace ovlivňují prostředky speciálně pedagogické podpory. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných užívá v této souvislosti pojem podpůrná opatření. Mezi podpůrná opatření, na něž mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, podle paragrafu 1 zmíněné vyhlášky nárok, patří: *„využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistent pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“*

### **Další faktory**

Dalším faktorem je forma integrace. (Michalík, 2001a; 2001b; Valenta, 2003) Michalík (2001b) zmiňuje, že úspěšnost integrace ovlivňují sociálně psychologické mechanismy (postoje, soudy, stanoviska, opatření a řešení) doprovázející školskou integraci, život osob se ZP obecně a organizace ZP. Jankovský (2006) v této souvislosti vyzdvihuje význam iniciativ rodičů dětí se ZP.

### 3 Vymezení úspěšnosti integrace

Jak již bylo řečeno, úspěšnost integrace žáků s LMP na 1. stupeň základních škol ovlivňují především důsledky MP ale i další faktory. Ke zjištění toho, zda je integrace žáků s LMP na 1. stupeň základních škol úspěšná, je nezbytné nejprve úspěšnost integrace definovat. Proto se budu v následující části práce věnovat definici úspěšnosti integrace a stanovením kritérií pro její posuzování.

Úspěšnost integrace je však složitý problém, na který nahlízejí někteří odborníci jak z pohledu prospěšnosti integrovaného žáka, tak z pohledu prospěšnosti intaktních spolužáků, respektive oboustranné prospěšnosti. Většina autorů jí však vymezuje především z pohledu integrovaného žáka se ZP. Z tohoto důvodu, ale i proto, že v rámci mého výzkumu není možné sledovat pozitivní či negativní dopady na ostatní žáky ve třídě, jsem se rozhodla ve své práci řešit posuzování úspěšnosti integrace právě z pohledu integrovaného žáka s LMP, a nevěnovat pozornost pozitivním či negativním efektům, které integrace přináší pro ostatní zúčastněné subjekty.

Ze skutečností uvedených v předchozích kapitolách vyplývá, že se proces integrace žáků týká dvou základních oblastí. První oblast představuje školní úspěšnost integrovaného žáka a druhou jeho sociální integrace.

#### 3.1 Školní úspěšnost

Podle Fleškové (1999) je školní úspěšnost komplexní pedagogicko-psychologický a sociální jev. Představuje souhrn výkonů, kterých žák dosahuje a s nimi spojených úspěchů, jež subjektivně prožívá a sociálně se akceptuje. Školní prospěch a neprospěch žáka sice neznamená, že je žák ve škole úspěšný či neúspěšný, ale i přesto ve většině případů žák prožívá neprospívání jako neúspěch. Z pohledu Vágnerové (2001) úspěšnému žákovi přináší škola více uspokojení než zklamání.

V této souvislosti Havlík (2002, s. 43) upozorňuje, že musíme vidět osobnost jedince vždy „*v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou*

*syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně.*“ Také Čáp (2001), Vágnerová (2001), Pipeková (2006) a Turiak (2012) chápou osobnost jedince jako individuální jednotu člověka, jeho biologických, sociálních a psychologických aspektů. Z toho vyplývá, že úspěšnost či neúspěšnost integrace není jednoznačně daná kategorií, ale fungují zde vzájemné vazby.

Zásadní podmínkou úspěšné integrace žáka s LMP na 1. stupeň základních škol je jeho společné vzdělávání s intaktními spolužáky ve třídě běžné základní školy (viz kapitola 2.1.1).

Je však nutné vzít v potaz, že RVP pro ZV (2013) a RVP pro ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s LMP (2005) se liší v časové dotaci některých předmětů. Z toho logicky vyplývá, že integrovaný žák může tyto odlišné předměty absolvovat v jiné třídě, než jeho spolužáci.

Podle Jankovského (2006, s. 69-70) by měl být *„vždy prioritní především prospěch a zájem daného dítěte.“* Stejně tvrzení lze nalézt také v článku 3 Úmluvy o právech dítěte (1989), kde je uvedeno, že *„zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoliv činnosti týkající se dětí.“*

Jestliže vezmeme v potaz odlišnost časové dotace RVP pro ZV (2013) a RVP pro ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP (2005), prioritní zájem dítěte (viz výše) a specifika osob s LMP (viz kapitola 1), je podmínkou úspěšné integrace žáků s LMP jejich společné vzdělávání s intaktními spolužáky ve třídě běžné základní školy, a to v předmětech, ve kterých je to v jejich zájmu a ve kterých se neliší RVP, podle nichž se integrovaný žák a jeho intaktní spolužáci vzdělávají.



Škola má žákům z pohledu Heluse (2007) pomoci získat co možná nejlepší vyhlídky a dosahovat školní úspěšnosti. Proto Helus (2007) zdůrazňuje, že by mělo být vyučování účinné a učení úspěšné. Za účinné vyučování považuje situaci, kdy se žák chce učit, má o učení zájem, je k němu motivován. Úspěšné učení vyžaduje vynaložení jistého úsilí, překonávání učebních potíží, využívání svého potencialu a získání kompetencí potřebných pro splnění učebních požadavků. Díky učení je žák ve vztahu s lidmi, s kterými může komunikovat a sdílet své učení.

Žák pociťuje dle Čápa (2001), Heluse (2001), Vágnerové (2001), Koláře (2005), Vališové (2007) a Pettyho (2008) potřebu obstát, být úspěšný a sklidit pochvalu. Helus (2001) zmiňuje také potřebu dosahovat pozitivního hodnocení.

Flešková (1999) se shoduje s Kolářem (2005) že je žák úspěšný, jestliže zvládá požadavky školy. Úspěšný žáka je většinou z pohledu Koláře (2005) hodnocený pozitivně. Kolář (2005) říká, že pozitivní hodnocení je takové hodnocení, které žák chápe jako úspěch. Neúspěšný žák podle Fleškové (1999) a Koláře (2005) naopak nezvládá požadavky školy. Kolář (2005) tvrdí, že je většinou hodnocený negativně, tedy známkami 4-5 a propadá. Negativní hodnocení zdůrazňuje žakovy chyby a způsobuje u žáka dle Koláře (2005) a Vágnerové (2001) stres a strach z následků.

Podle Vágnerové (2001) je hodnota klasifikace žáka relativní. Závisí na osobním standardu, respektive obvyklém výkonu konkrétního žáka. Když má určitý žák např. obvykle dvojky, představuje pro něj jednička úspěch a trojka neúspěch. Norma může být určena i sociálně, jestliže rodiče považují za přijatelnou takovou známku, která neodpovídá žakovu prospěchu, popřípadě nebere ohled na to, zda je takové známky schopen dosáhnout. Například, jestliže jsou pro rodiče přijatelné jedničky a dvojky, i přesto, že má jejich dítě zpravidla horší známky.

Hodnocení učitele je pro žáky velmi důležité. (Vágnerová, 2001) Z tvrzení Heluse (2001), Vágnerové (2001), Koláře (2005) a Vališové (2007) vyplývá, že zasahuje do oblasti žakoví osobnosti. Helus (2007), Vágnerová (2001) a Kolář (2005) zmiňují podíl na rozvoji sebevědomí, sebehodnocení a sebejistoty. Podle Čápa (2001), Vališové (2007) a Pettyho (2008) ovlivňuje také aspiraci a motivaci.

Z toho tvrzení vychází i Černá (2008), která zdůrazňuje, že bychom neměli hledět pouze na výsledky (výkon) vzdělávaného jedince. Stejně tak jako získané znalosti a dovednosti je podle ní podstatné, aby měl žák posílené právě sebevědomí, sebehodnocení, sebeúctu a smysl pro hodnoty lidského života, vytvářející se na základě účasti na procesu vzdělávání.

Za příznivých okolností se v žácích dle Heluse (2001) probouzí usilovnost směřující k uspokojení potřeby být dobrý a přinášející žákovi radost z úspěchů, uspokojení ze samotné činnosti a potěšení, že ji zvládne dokončit. Zároveň dochází k aktivizaci důležitých osobnostních vlastností např. pílě, soustředěnosti, zodpovědnosti a zdravé ctižádosti.

Kolář (2005), Helus (2007) a Petty (2008) upozorňují, že bývá i činitelem demotivačním. Opakované neúspěchy ve škole vedou u žáků z pohledu Heluse (2007) a Zezulkové (2011) k pocitům méněcennosti, opakovaného zklamání a bezmoci. Podle Heluse (2007) z toho žák vydedukuje, že nedokáže být jiný než špatný, a tudíž si sám sebe nemůže vážít, je traumatizován, demotivován a začne se mu bránit. Někteří autoři (Vágnerová, 2001; Čáp, 2001; Helus, 2007) varují, že u takového žáka můžeme pozorovat například snížení senzitivity vůči klasifikaci a hodnocení učitele, jejich zlehčování, svalování viny za neúspěch na jiné, rezignaci, vyhýbání se nepříjemnostem (např. záškoláctvím), negativismus či agresí.

Podle Čápa (2001) a Heluse (2007) školní úspěšnost nebo neúspěšnost určuje, jak na žáka nahlíží škola i jeho rodina. Čáp (2001), Helus (2001; 2007) a Bazalová (2005) tvrdí, že si člověk z chování a reagování druhých lidí ujasňuje kým je, jaký je a co dokáže. Úspěch má z pohledu Fleškové (1999), Vágnerové (2001) a Koláře (2005) vliv i na žákovo postavení ve skupině a jeho vztahy s ostatními.

Integrace je tedy úspěšná, pokud je integrovaný žák s LMP hodnocen většinou pozitivně a jestliže se žák s LMP cítí subjektivně dobře, respektive, je-li se svými známky spokojen.

## 3.2 Sociální integrace

Podle Turiaka (2012) je přirozené, že děti chtějí mít kamarády. Vznik spolužákovství a kamarádství představuje z pohledu Čápa (2001), Heluse (2001), Bazalové (2005), Krause (2008) a Gillerové (2012) významné zlomové události pro vývoj osobnosti dítěte. Helus (2001) zmiňuje, že na 1. stupni základní školy jsou hlavními tématy žáka, s kým sedí v lavici, vedle koho jde na vycházku nebo kdo ho pozval domů. Pro žáka s LMP však může být navázání kontaktů s jeho novými intaktními spolužáky obtížné (viz kapitola 1.2.4). Právě z tohoto důvodu upozorňuje Rozsypalová (2003) na skutečnost, že se může integrovaný žák, který se octne v cizím prostředí a nemá zatím vytvořeny sociální vazby se spolužáky, cítit osaměle i přesto, že je mezi lidmi.

Podle Nakonečného (2009) představují žáci školní třídy členy malé neformální skupiny. Kohoutek (1998) a Nakonečný (2009) se shodují, že má každý člen skupiny určitou pozici, roli a status. Z pohledu Heluse (2001; 2007) se mezi členy každé skupiny (tedy i mezi žáky školní třídy) vytvářejí vzájemné sympatie a antipatie. Jsou zde žáci vysoce oblíbení, žáci seskupující se kolem oblíbených žáků, ale i žáci izolovaní, kteří jsou spíše odmítáni. V této souvislosti Helus (2001; 2007) a Havlík (2002) varují, že by žák neměl být ze skupiny svých spolužáků vyčleňován. Sociální odmítnutí totiž může podle Geonardiho (2012) přispět k rozvoji různých emocionálních a psychických problémů. Čáp (2001) v této souvislosti upozorňuje především na nebezpečí posměchu vrstevníků. Podle Rozsypalové (2003) se může postavení ale i obliba jedince ve skupině, tedy i integrovaného žáka ve školní třídě v průběhu času různě měnit. Z toho vyplývá, že se může měnit i úspěšnost jeho integrace.

Podle Kohoutka (2009) je důležité, aby byly naplňovány sociálně-psychologické potřeby žáka. Z pohledu Koláře (2005), Pettyho (2008), Hučíka (2010) a Geonardiho (2012) by měla být při integraci žáků naplněna především potřeba někam patřit (začlenit se mezi vrstevníky). To potvrzuje i Kohoutek (1998) a Nakonečný (2009), podle kterých žáci potřebují pociťovat příslušnost ke skupině svých spolužáků. Mnozí autoři (Vágnerová, 2001; Havlík, 2002; Kolář, 2005;

Petty, 2008, Hučík, 2010; Geonardi, 2012) se shodují, že žák potřebuje, aby ho jeho spolužáci (ale i učitelé) přijímali a akceptovali. Žák, který se cítí být členem třídy, by se měl dle názoru Nakonečného (2009) cítit v přítomnosti svých spolužáků příjemně. Kohoutek (1998) a Nakonečný (2009) doplňují, že pokud se cítí jedinec součástí nějaké skupiny, používá v souvislosti s ní výraz *my*.

Mühlpachr (2004) zdůrazňuje, že bezproblémové přijetí dítěte se ZP spolužáky představuje klíčovou podmínku úspěšného průběhu integračních snah. Publikace *Kurs integrace...* (1997), Bendová (2011) a Dyson (2012) upozorňují, že prosté společné umístění dětí však nemusí vyústit v pozitivní interakci. Ani jedna z obou skupin pro to totiž, podle publikace *Kurs integrace...* (1997) nemusí vykazovat potřebné dovednosti. Intaktní žáci by měli vědět, jak přistupovat k dětem se ZP, dokázat zhodnotit pocity a potřeby ostatních a vědět, co mají ohledně jejich chování a postojů očekávat. Intaktní lidé se z pohledu Vágnerové (2004) musí osobám se ZP naučit rozumět, chápat důvod jejich odlišnosti a přijímat je jako jednu z variant široké normy.

Z pohledu Kohoutka (2009, s. 64) by měla být naplňována také „potřeba citového vyžití, sebeuplatnění, sociálního kontaktu, prožívání a poznávání.“ Potřeba citového vyžití je z pohledu Kohoutka (2009) charakteristická jako touha po bezpečí, sociální odezvě, spolupráci, přátelství a lásce. Pro potřebu sebeuplatnění je typická snaha dosáhnout úspěchů, uznání a obdivu. Projevem potřeby sociálního kontaktu je touha po společnosti, vzájemnosti a komunikaci. V této souvislosti Rozsypalová (2003) upozorňuje, že má téměř každý člověk potřebu navazovat s druhými lidmi pozitivní vztahy. Potřeba prožívání se podle Kohoutka (2009) projevuje touhou po zábavě, zážitcích, uvolnění napětí. Potřeba poznávání je potřebou učit se. Rozsypalová (2003) navíc uvádí potřebu podnětů, změny a činnosti a potřebu pomáhat druhým. Podle Bednáře (2013) je nutné upozornit, že se míra sociálních potřeb každého člověka se liší.

Povaha sociálních vazeb obklopujících člověka má z pohledu Bednáře (2013) vliv na jeho celkovou spokojenost. Vznik a realizace mezilidských vztahů a vzájemných vazeb mezi lidmi probíhá formou sociálních interakcí. Čáp (2001), Helus (2007) a Bednář (2013) se shodují, že sociální interakce představuje působení jednoho člověka

na druhého. Její součástí je sociální komunikace, při níž si lidé slovně či mimoslovně vyměňují informace. Také se zde uskutečňuje sociální percepce, díky které člověk poznává druhé lidi. Jedním z typů sociální interakce a optimálním stavem, o který bychom měli usilovat, je dle Bednáře (2013) kooperace (spolupráce) členů skupiny. Kvalita vztahů a spolupráce pomáhá vytvářet sociální klima skupiny.

Pro rozvoj osobnosti, příznivý psychický stav, zdárný proces učení a zdárnou integraci žáků je důležité pozitivní sociální klima (atmosféra) školy a školní třídy. To je vytvářeno všemi aktéry, vstupujícími do procesu edukace, ale také školním prostředím. (Čáp, 2001; Helus, 2001; Kraus, 2008; Matuška, 2010; Gillerová, 2012, Mareš, 2013)

Pozitivní sociální klima školní třídy se dle Heluse (2001; 2007) a Mareše (2013) vyznačuje vztahy mezi žáky, které podněcují a posilují jejich vzdělávací činnost. Čáp (2001) dále uvádí, že žáci vzájemně spolupracují, pomáhají si, respektují ostatní, důvěřují si a panuje zde dobrá nálada. Z pohledu Heluse (2001; 2007) žáci cítí podporu ostatních spolužáků, což kladně ovlivňuje jejich motivaci ke vzdělávání, učební výkon i rozvoj osobnosti.

Čáp (2001) a Helus (2001; 2007) zmiňují, že opakem je negativní sociální klima. Které se podle Čápa (2001) vyznačuje napětím, konflikty, bezohledností, agresivitou, a dle Heluse (2001; 2007) také vzájemným rušením žáků či vylučováním žáků, kteří mají zájem o učení.

Z toho vyplývá, že je integrace úspěšná, když jsou mezi žákem s LMP a intaktními žáky navázány pozitivní sociální vazby a v případě, že se žák s LMP cítí ve skupině spolužáků subjektivně dobře.

Kritériem úspěšné integrace je tedy:

- společné vzdělávání žáka s LMP s intaktními spolužáky,
- převaha pozitivního hodnocení žáka s LMP,
- navázání pozitivních sociálních vazeb mezi žákem s LMP a intaktními žáky,
- subjektivní pozitivní hodnocení vlastní školní úspěšnosti a sociálních vztahů ze strany žáka s LMP.

## 4 Výzkum

### 4.1 Metodika

Proces integrace u jednotlivých žáků s LMP ovlivňují různé vnitřní i vnější činitele, díky kterým je každý z těchto případů specifický. Z povahy výzkumu daného problému tedy vyplývá individualita případů. I proto je důležité brát v potaz určitý kontext případu např. osobnostní vlastnosti integrovaného žáka ale i jeho spolužáků a učitelů, jeho rodinné zázemí, prostředí školy a další faktory, jež mohou ovlivnit úspěšnost integrace. Navíc, jak jsem již uvedla, je integrace proces, tudíž se neustále mění a vyvíjí. Právě díky tomu jsou jednotlivé zkoumané případy svým způsobem výjimečné. Proto, abych posoudila úspěšnost integrace, je tedy nutný komplexní popis zmíněných specifických případů, kterými se budu ve svojí bakalářské práci zabývat. Pro tyto účely jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumu, jmenovitě design případových studií, jež se s kvalitativními metodami pojí. Případová studie totiž představuje jeden ze základních typů výzkumu v rámci kvalitativního přístupu a také výchozí místo pro hledání, podrobné popisování a vysvětlování různých souvislostí v kontextu určitého případu, takže umožňuje postřehnout i jeho nepatrné odlišnosti. (Miovský, 2006) Kvalitativní metoda je pro můj výzkum vhodná, především pro její charakteristiky, kterými jsou dle Miovského (2006) jedinečnost, neopakovatelnost, kontextuálnost, procesuálnost a dynamika. K posouzení úspěšnosti integrace je též z mého pohledu nezbytné, sledovat žáky při jejich obvyklých činnostech v prostředí, které důvěrně znají. V těchto podmínkách nebudou žáci nadměrně stresováni, což mi umožní věrohodněji zmapovat, jaká je obvyklá situace ve sledovaných oblastech. Tomuto požadavku kvalitativní strategie rovněž vyhovuje, jelikož při ní dle Hendla (2005) probíhá výzkum v přirozeném prostředí.

V předchozích kapitolách jsem na základě teoretických poznatků, získaných z odborné literatury navrhla čtyři kritéria, podle kterých budu úspěšnost integrace

posuzovat. K získání dat, sloužících k tomuto účelu, využiji metody analýzy dokumentů, pozorování, dotazování a sociometrie. (Hendl, 2005)

Základní informace o integrovaném žákovi s LMP a to, zda je tento žák hodnocen převážně pozitivně, zjistím prostřednictvím analýzy dokumentů, tedy materiálů, jež poskytnou zdroje informací podstatné pro cíl práce. (Miovský, 2006) Konkrétně se bude jednat o analýzu pedagogické dokumentace např. IVP, v němž jsou uvedeny podstatné informace o integrovaném žákovi a specifika jeho výuky a žákovskou knížku, ve které zjistím jeho klasifikaci. Plánuji nahlédnout do pracovních sešitů integrovaných žáků, jež by mi mohly osvětlit, které oblasti výuky jim činí potíže. Analýza dokumentů mi navíc umožní vytěžit potřebné informace v poměrně krátkém čase a při minimálním časovém zatížení třídního učitele či jiných osob.

V pozorování se zaměřím na předem stanovené oblasti, jež se zaměřují na míru začlenění integrovaného žáka do třídy (viz Příloha č. 1). Konkrétně se bude jednat o společné vzdělávání integrovaných žáků spolu s jejich spolužáky a společné sezení v lavici, což mi umožní posoudit, zda jsou integrovaní žáci v době, kdy pozorování probíhá, prostorově začlenění. Dále budu sledovat chování integrovaných žáků ve vyučování. Tím zjistím, zda a do jaké míry integrované žáky probírané učivo zaujalo a jestli při vyučování neruší ostatní žáky. Za podstatné též považuji pozorovat přístup spolužáků k integrovaným žákům ve vyučování a společné trávení přestávek. V rámci této oblasti se zaměřím především na vzájemnou komunikaci a spolupráci žáků. Díky tomu bych mohla proniknout do vztahů mezi žáky a tím se přesvědčit o existenci a povaze sociálních vazeb ve třídě. V neposlední řadě je dle mého názoru důležité zjistit i to, jak k žákům přistupují jejich třídní učitelé. Pro co nejvěrohodnější zmapování dění při vyučování a o přestávkách se budu snažit minimálně narušit jejich obvyklý řád. Z tohoto, ale i z dalších dříve zmíněných důvodů jsem zvolila nezúčastněné strukturované, přímé pozorování probíhající v přirozené situaci, jehož hlavní výhodou je z pohledu Hendl (2005) jeho nenápadnost a nevtíravost. Nezúčastněné pozorování má však i další přednosti, kvůli kterým jsem je zvolila. Hendl (2005) zmiňuje např. minimální ovlivnění emocionální účastí pozorovatele, což je podle mě podstatné pro získání, co možná nejobjektivnějšího pohledu na daný

problém. Nezúčastněné pozorování mi navíc, na rozdíl např. od zúčastněného pozorování, poskytne více prostoru pro zaznamenání všech pozorovaných aspektů.

Analýza dokumentů a pozorování mi však neumožní nahlédnout na danou problematiku z pohledu třídních učitelů a integrovaných žáků a osvětlit tak, jaký je v tomto směru jejich názor. Důvodem, proč shledávám názor třídních učitelů, jako velice důležitý je zejména to, že s žáky tráví většinu času, takže znají jejich možnosti i limity, vědí, jak se obvykle chovají, jaké jsou jejich vztahy apod. U integrovaných žáků bych se chtěla zaměřit především na jejich subjektivní názory a pocity. Pro tyto účely, ale i vzhledem k případné potřebě podrobnějšího popisu či vysvětlení informací získaných analýzou dokumentů a zjištění, jaká je situace ve stejných oblastech, na které se zaměřovalo pozorování, považuji za nezbytné použít metodu dotazování. Tu uskutečním formou interview, což je moderovaný rozhovor, prováděný s určitým cílem výzkumné studie. Interview uskutečním s třídními učiteli a s integrovanými žáky s LMP. V rámci interview jsem si předem připravila závazné schéma, které specifikuje okruh otázek, na něž se budu ptát (viz Příloha č. 2). (Hendl, 2005) Vzhledem ke specifikám žáků s LMP (viz kapitola 1.2) považuji za důležité využívat během interview volné, přirozené a především nenucené komunikace a tím integrované žáky motivovat v místech vyžadujících vyšší míru strukturace. S využitím nenucené konverzace je totiž možné snížit jejich stres vyvolaný interview. Dále bych chtěla mít možnost pokládat v případě potřeby integrovaným žákům, ale i třídním učitelům doplňující otázky. To je dobré zejména, pokud bych se potřebovala doptat na nějaké skutečnosti, které jsem sice nezahrnula do předem připravených otázek, ale i přesto by mohly mít vliv na posuzování úspěšnosti integrace konkrétního žáka. Z těchto důvodů jsem se pro účely svojí práce rozhodla použít polostrukturované interview, které umožňuje kombinovat prvky nestruturovaného i strukturovaného interview. (Miovský, 2006)

Ke zjištění, popisu a analýze vztahů ve skupinách jsem se rozhodla použít sociometrii, která je pro tyto účely přímo určená. (Chráska, 2007) Sociometrie mi tak může pomoci zhodnotit, zda je integrace zkoumaných žáků v oblasti zahrnujícím sociální vazby úspěšná, nebo jestli jsou zde přítomny nějaké problémy.



V rámci sociometrie využiji techniku sociometrického testu, kterým se zjišťují pozitivní a negativní volby ve skupině. Sociometrický test se většinou zadává písemně, popř. s použitím fotografií, značek apod. Jelikož žáci účastníci se mého výzkumu, umí psát, rozhodla jsem se použít sociometrický test, který je zadávaný písemnou formou. Navíc je výhodou, že k němu nejsou třeba předem připravené fotografie dětí ani jiná časově náročná příprava. (Chráska, 2007) Snažila jsem se vybrat takový sociometrický test, jež by mi prozradil, zda jsou integrovaní žáci, ale i jejich spolužáci ve škole spokojeni, jaké postavení mají ve třídě integrovaní žáci, dále jaký je názor spolužáků na integrované žáky, jestli je považují za svoje kamarády nebo k nim chovají spíše nepřátelské pocity a jaké vlastnosti jim přisuzují. Vzhledem k těmto požadavkům a v zájmu respektování individuálních věkových zvláštností vybraných žáků, použiji sociometrický test podle Brauna, při němž je využíván dotazník B – 4 určený pro žáky 1. stupně základních škol. (Braun, 2012) Dotazník jsem pouze graficky upravila, abych s ohledem na věk žáků zvýšila jeho vizuální atraktivitu (viz Příloha č. 3).

V této souvislosti bych chtěla zmínit, že se budu snažit realizovat výzkum tak, aby byl pro žáky zajímavý a přitažlivý, čímž se zvýší jejich motivace k účasti. I proto jsem se rozhodla připravit si pro ně dvě doplňkové aktivity. Ty plánuji využít k doplnění či osvětlení údajů získaných v sociometrii a dalších metodách použitých za účelem zjišťování existence pozitivních sociálních vazeb. Navíc mi jejich realizace umožní pozorovat žáky při práci, čímž získám další důležité informace o jejich komunikaci, spolupráci, vztazích apod. Vybrala jsem aktivity, zaměřené na zmapování vztahů ve třídě a určené žákům 1. stupně základní školy. První aktivita s názvem Lodičky by měla ukázat klasické rozvržení třídy. Úkolem žáků proto bude umístit každého ze spolužáků do jedné ze tří lodiček, podle jejich charakteristik. Podstatou je zjistit, jak žáci vnímají integrované spolužáky, jaké jim přisuzují vlastnosti a ve které části třídy se tyto žáci nacházejí. Umístění integrovaného žáka v první lodičce může poukazovat např. na to, že je učiteli upřednostňován, nebo že ostatní nějakým způsobem omezuje. Naopak, pokud ho spolužáci umístí do poslední lodičky, tak si pravděpodobně uvědomují jeho nedostatky a závislost na pomoci ostatních. Obrázky lodiček lze nalézt v Příloze č. 4.

Druhá aktivita, s názvem Strom s postavami by měla odhalit klima třídy, emocionální naladění a to, jak se žáci navzájem vidí. V rámci této aktivity budou mít žáci za úkol, přiřadit k různým obrázkům postaviček žáky ze třídy (viz Příloha č. 5). Podle charakteristik postaviček, k nimž jsou žáci přiřazeni, je možné zjistit nejen, jaké vlastnosti jim ostatní žáci přisuzují, ale také jakou mají ve třídě pozici a to, zda je žáci vnímají jako součást třídy. (Friedlová, 2012)

Výzkumný soubor této práce tvoří všichni žáci s LMP, kteří jsou individuálně integrováni na 1. stupni běžných základních škol v České republice. Vzhledem ke zjištění potřebných dat jsem požádala o pomoc SPC pro žáky s MP, Štítného 3, České Budějovice. V působnosti tohoto centra jsou okresy Jindřichův Hradec, České Budějovice a Český Krumlov. SPC mi poskytlo seznam jednotlivých škol (v jeho působnosti), ve kterých se vzdělávají integrováni žáci, odpovídající zmíněným kritériím. Tímto způsobem jsem se dozvěděla, že je ve zmíněných okresech individuálně integrováno na 1. stupni běžných základních škol celkem 13 žáků s LMP.

Pro účely této práce jsem zvolila několik kritérií vedoucích k výběru výzkumného vzorku. Do výzkumu jsem zařadila běžné základní školy v působnosti dříve zmíněného SPC, ve kterých byli individuálně integrováni na 1. stupni žáci s LMP a které se mnou byly ochotné spolupracovat. Další z kritérií představovala minimální doba, po kterou museli být daní žáci integrováni. Úspěšnost integrace žáka totiž nemohu hodnotit okamžitě po zařazení dítěte s postižením do třídy běžné základní školy, a to z důvodu povahy kritérií, které jsem pro zjištění úspěšnosti integrace stanovila. K navázání sociálních vazeb mezi žáky je podle mého názoru potřeba čas, tím spíše, když se jedná o žáka s LMP (viz kapitola 1.2.4). Z tohoto důvodu je nutné poskytnout integrovanému žákovi dostatečný prostor na to, aby se mohl seznámit se spolužáky, navázat s nimi sociální vazby, stát se součástí třídy a zaujmout v tomto ohledu své stanovisko. Podobně je to i v případě učitelů, kteří potřebují integrovaného žáka dostatečně poznat, odhalit jeho možnosti i limity a proniknout do vztahů ve třídě. K tomu, abych mohla stanovit, zda žák ve škole prospívá, je opět nutný určitý čas, který zde žák musí strávit. Vzhledem k výše uvedenému jsem stanovila, že je pro realizaci tohoto výzkumu nezbytné, aby integrovaný žák navštěvoval třídu běžné

základní školy minimálně jeden školní rok. Dále jsem usilovala o to, aby nebyl výzkumný vzorek jednotvárný. Podle mého názoru mohou různé skutečnosti jako je např. velikost obce, v níž je umístěna škola, kterou žáci navštěvují, pohlaví žáků atd. ovlivnit výsledky výzkumu. Mým záměrem tedy bylo zapojit do výzkumu respondenty, kteří se od sebe něčím liší. Do výzkumu jsem původně plánovala zařadit jak žáky z velkých měst (okresních), tak žáky z malých obcí. Ve velkých městech se však integrovaní žáci vyhovující stanoveným kritériím nenacházeli, a proto jsem vybrala pouze žáky z obcí, jejichž spádová oblast má přibližně stejnou velikost. Za důležité jsem rovněž považovala zastoupení obou pohlaví, právě proto se mého výzkumu účastnily dvě dívky a jeden chlapec. Proces integrace se zejména z důvodu vyspělosti žáků a probíraného učiva v různých ročnících liší, takže bylo mým cílem zařadit do výzkumu žáky z různých ročníků. Z výzkumného souboru jsem vybrala výzkumný vzorek metodou prostého záměrného (účelového) výběru, při kterém dochází k cílenému vyhledávání jedinců, jež splňují určitá předem stanovená kritéria. (Miovský, 2006) Daným kritériím odpovídali 3 žáci s LMP.

Nejprve jsem telefonicky oslovila ředitele jednotlivých škol a přitom jim objasnila cíl výzkumu a zodpověděla jejich případné dotazy. Výzkumu se účastnily školy, které navštěvovali žáci vyhovující stanoveným kritériím a jejichž ředitelé svolili k účasti ve výzkumu. Před realizací výzkumu jsem s řediteli domluvila čas výzkumu a další organizační záležitosti. V každé ze zúčastněných škol byl individuálně integrován jeden žák s LMP. Konkrétně se jednalo o žákyně druhé a třetí třídy a žáka čtvrté třídy. Druhou třídu navštěvovalo celkem 24 žáků, třetí třídu 20 žáků a čtvrtou třídu 13 žáků. Výzkumu se zúčastnili jak integrovaní žáci s LMP, vyhovující požadovaným kritériím, tak jejich spolužáci a třídní učitelky.

## 4.2 Průběh výzkumu

Výzkum jsem realizovala na 1. stupni základních škol v Jihočeském kraji v průběhu školního roku 2013/2014.

V den výzkumu mě ředitelé škol (po osobní domluvě) zkontaktovali s třídními učiteli integrovaných žáků. Před začátkem výzkumu jsem třídním učitelům objasnila cíl výzkumu, zodpověděla na jejich případné dotazy a domluvila se na průběhu výzkumu a souvisejících organizačních záležitostech.

V souladu s metodikou měl být výzkum zahájen pozorováním, pokračovat vyplněním dotazníků a realizací dvou aktivit. Následně mělo být provedeno interview s integrovanými žáky a s třídními učitelkami. Interview s integrovanými žáky jsem plánovala uskutečnit až po zmíněných aktivitách a to proto, abych se s nimi měla šanci nejdříve seznámit a tím minimalizovat stres z rozhovoru s cizím člověkem. Konkrétní vyučovací hodiny, jejichž náplní bude vyplňování dotazníku a realizace aktivit, ale i čas, kdy by mělo proběhnout interview, jsem se rozhodla přizpůsobit možnostem jednotlivých tříd tak, abych co nejméně narušila vyučování. Shodou okolností jsem ve všech třídách první a druhou vyučovací hodinu pozorovala žáky při vyučování. Žáky jsem samozřejmě pozorovala i o přestávkách. Během třetích vyučovacích hodin jsem s žáky vyplňovala dotazníky B - 4 a realizovala aktivity. Žáci nejprve vyplňovali dotazník B - 4, který představuje stěžejní zdroj informací. Dotazník jsem zařadila jako první, aby ho stihli vyplnit všichni žáci a nebyli při jeho vyplňování unavení, protože by jim to ztěžovalo dostatečně se na práci soustředit. Dotazník jsem s žáky vyplňovala strukturovaně, což mi umožnilo vysvětlit všem žákům případné nejasnosti, aniž by se na ně museli jednotlivě ptát. Při vyplňování jsem se žákům snažila objasnit pojmy, u kterých jim nemusel být znám jejich význam. Díky tomu nedošlo k jejich zkreslení. Na zodpovězení jednotlivých otázek jsem žákům poskytla z mého pohledu dostatek času. K otázkám, které si žáci chtěli lépe promyslet, se mohli vrátit na konci vyplňování. Po vyplnění dotazníku B - 4

jsem s žáky realizovala aktivitu s názvem Lodičky. Tato aktivita byla pro žáky dle jejich reakcí zábavnější, jelikož si mohli lodičky sami nakreslit či vybarvit. Tím se opět zvýšila jejich motivace. Během vybarvování si žáci navíc odpočinuli. Při vyplňování poslední aktivity s názvem Strom s postavami již byli žáci poměrně vyčerpaní, takže ji mnozí z nich nedokončili. Tato aktivita však nevyžadovala, aby žáci přiřadili k postavičkám jména všech spolužáků. Žáci totiž zpravidla začali přiřazovat jména těch, kteří nějakým způsobem vybočovali. Nejčastěji to tedy byly negativní postavičky. Takže jsem mohla snadno rozpoznat, zda jsou mezi nimi i integrovaní žáci či nikoliv. Ve druhé třídě jsem realizovala pouze aktivitu s názvem Lodičky a to z časových důvodů. Žáci byli navíc značně unaveni, takže by byla její realizace kontraproduktivní. Po těchto aktivitách jsem uskutečnila polostrukturované interview s integrovanými žáky, které trvalo cca 5 minut. Interview s žákyněmi druhé a třetí třídy jsem realizovala v klidném prostředí v kabinetu učitelů. Interview s žákem čtvrté třídy jsem uskutečnila v zadní části třídy, která byla dostatečně vzdálená od lavic ostatních žáků, takže nehrozilo, že by ho spolužáci vyslechli. Na interview sice nebyl (na rozdíl od předchozích) takový klid a soukromí, ale na druhou stranu žáka tolik nestresovalo. Poslední vyučovací hodinu jsem žáky opět pozorovala. Nakonec jsem uskutečnila polostrukturované interview s třídními učitelkami. Výjimku představovala třídní učitelka čtvrté třídy, která chtěla absolvovat interview již před čtvrtou vyučovací hodinou. Interview trvalo průměrně 20 minut.

Výzkum probíhal tak, jak jsem ho naplánovala. Od původního plánu jsem se odchýlila pouze jednou a to vynecháním aktivity s názvem Strom s postavami. Tato aktivita však byla pouze doplňková, takže její vynechání nemělo zásadní vliv na mé posouzení úspěšnosti integrace.

Po dokončení výzkumu na všech školách jsem získané vyhodnotila informace. Na základě těchto informací a poznatků nabytých studiem odborné literatury jsem posléze, dle předem stanovených kritérií, posoudila úspěšnost integrace jednotlivých zkoumaných žáků.

## 4.3 Případová studie č. 1

### 4.3.1 Údaje o škole

Základní škola, základní umělecká škola a mateřská škola L. se nachází uprostřed obce L. v Jihočeském kraji. V L. žije necelých 2300 obyvatel. Školní obvod se skládá z obce L. a čtyř osad v okolí. Základní škola má všechny ročníky.

Vyučování je realizováno ve dvou budovách. První budova (ve které se vzdělávají žáci 5. - 9. třídy se nachází na náměstí, druhá budova (kde se vzdělávají žáci 1. - 4. třídy) je situována na okraji obce. Budovy jsou od sebe vzdáleny necelých 300 m. Ke škole náleží školní družina a školní jídelna. Ve škole se aktuálně vzdělává 184 žáků. V jednotlivých ročnících je 18 - 24 žáků. Pracovníci, s nimiž jsem se měla možnost setkat, byli velmi ochotní. Jejich vztah k žákům byl kladný. Celková atmosféra školy působí přátelsky.

Škola má 13 učeben. Třída, ve které se B. vzdělává, je relativně prostorná. Stěny jsou vymalovány teplými barvami. V přední části třídy je klasická tabule na křídly a skříňka s pomůckami. Levá strana třídy je zcela prosklená. V pravém rohu u katedry se nachází umyvadlo, dále magnetická tabule a lavice, která je umístěná podélně se stěnou. V zadní části třídy jsou nástěnky s výrobky žáků a skříň s pomůckami. Lavice jsou uspořádané do uzavřenějšího písmene U. Ve střední části jsou zdvojené. Uprostřed třídy je koberec. Třída má tvar obdélníku, přičemž zadní stěny jsou delší než boční stěny. Z tohoto důvodu se přirozené světlo nedostane až na druhou stranu třídy, a proto zde musí celý den svítit zářivky, což na mě osobně působilo nepříjemně.

Ve třídě se vzdělává 24 žáků, 12 chlapců a 12 dívek. Působí zde třídní učitelka a asistentka pedagoga. Všichni žáci sedí po dvojicích až na jednu žákyni a integrovanou žákyni B., které sedí samy. Ve dvojici je vždy jeden chlapec a jedna dívka. Zbylí chlapci sedí spolu. B. sedí v poslední lavici na nejdálčeném konci od katedry. Po většinu vyučování je s ní v lavici asistentka pedagoga. Integrovaná žákyně sedí na straně, která je blíže k žákům ve třídě, asistentka sedí blíže ke zdi. Občas (když asistentka pedagoga odejde) se k B. posadí jedna ze spolužaček.

### 4.3.2 Informace o integrované žákyni

B. se narodila 28. 1. 2005. Nyní bydlí v místě běžné základní školy. Ve SPC pro žáky s MP, Štítného 3, České Budějovice, kde je vedená už od 5 let, jí bylo diagnostikováno LMP s hyperkinetickým syndromem.

B. chodila již od čtyř let do běžné mateřské školy v místě bydliště. Spolužáci ji tudíž znali již před nástupem do povinné školní docházky. Věděli, jak se B. chová, a co od ní mají očekávat.

Hlavním důvodem integrace B. bylo podle třídní učitelky přání její matky, která trvala na tom, aby B. mohla chodit do běžné základní školy v místě jejího bydliště.

Vedení školy, učitelé i rodiče spolužáků s integrací B. souhlasili. Do první třídy však mělo původně nastoupit 28 dětí, mezi kterými byla i B. (jež měla problémy s agresivitou a hyperaktivitou) a ještě jeden hoch, který nebyl na povinnou školní docházku připravený a měl obdobné potíže s chováním jako B. Toho se obávala i třídní učitelka, která by podle jejích slov neměla „šanci něco udělat než je krotit, aby někomu neublížili.“ Někteří rodiče měli z těchto důvodů obavy, jestli se bude moci třídní učitelka jejich dětem dostatečně věnovat. Po tom, co se dozvěděli, že bude v této třídě zřízena funkce asistenta pedagoga, si už nestěžovali.

Třídní učitelka mi sdělila, že B. nastoupila do 1. třídy po předchozím odkladu. Na základě doporučení SPC byla v B. třídě zřízena funkce asistenta pedagoga. Vedoucí SPC seznámila třídní učitelku a asistentku pedagoga s B. diagnózou a poradila jim, jak s B. pracovat. V B. třídě působila v prvním ročníku jiná asistentka pedagoga, než nyní. S dopomocí této asistentky, dělala B. vše, co ostatní žáci. Její rozvrh se nelišil od rozvrhu spolužáků. Probírané učivo zvládala bez problémů.

Spíše než se zvládáním učiva měla B. potíže s chováním. Třídní učitelka spolu s asistentkou pedagoga ji musely stále usměrňovat. Stávalo se, že ostatním spolužákům nadávala, někdy je dokonce i uhodila. B. nyní užívá medikaci, díky které se její hyperaktivita agresivita značně potlačila. Její matka zprvu indikaci léků odmítala. Problémové chování se však stupňovalo, a proto s ní rodiče nakonec souhlasili.

Podle třídní učitelky bylo zprvu vyučování náročné. Po nějaké době se dříve zmíněný hoch vrátil do mateřské školy. B. navíc začala užívat medikaci, čímž se situace značně zlepšila.

V současné době B. navštěvuje 2. ročník běžné základní školy. B. má vypracovaný IVP. Vzdělává se podle RVP pro ZV - přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP. Pracuje společně s ostatními žáky a podle potřeby s dopomocí asistentky pedagoga. Spolupráce s rodiči je podle třídní učitelky dobrá. Její dobré známky jsou podle ní zásluhou B. rodičů, kteří se s ní doma na výuku pravidelně připravují.

### **4.3.3 Popis současného stavu integrace**

#### **Prostorové začlenění**

B. tráví téměř většinu výuky ve třídě s ostatními žáky. Zde probírá stejné učivo jako její spolužáci. Některé učivo je zjednodušeno či redukováno, což vyplývá z IVP, podle kterého se B. vzdělává. Situace je odlišná pouze v hodinách matematiky a českého jazyka. V těchto hodinách odchází s asistentkou pedagoga probírat učivo, které je odlišné od toho, co probírají ostatní spolužáci do jiné místnosti. Považuji za nutné upozornit, že odchází pouze na jednotlivé úkoly, nikoliv celé hodiny. Asistentka pedagoga s ní zde pracuje individuálně, což jí, podle slov asistentky pedagoga umožní dosáhnout lepších výsledků. Asistentka pedagoga považuje za výhodu také to, že se zde B. může lépe soustředit na práci, aniž by jí rušilo to, co probírají ostatní. I přesto, že je ve třídě asistentka pedagoga, musela se třídní učitelka věnovat B. více, než ostatním spolužákům. Při úkolech probíhajících mimo lavici spolupracuje se spolužáky bez asistentky pedagoga. Při pozorování jsem si také všimla, že asistentka pedagoga pracuje výhradně s B. Nestalo se, že by třídní učitelka pracovala s B. a asistentka pedagoga mezitím pomáhala jiným žákům než B. Asistentka pedagoga seděla s B. převážnou část vyučování. Podle mého názoru tráví asistentka pedagoga u B. mnohem více času než je nezbytně nutné. Asistentka pedagoga se sice B. plně



věnuje a snaží se jí s učivem, co nejvíce pomoci, ale na druhou stranu jí tím podle mého názoru může ztížit navázání těsnějších vztahů s ostatními spolužáky.

### **Hodnocení prospěchu žáka**

Při pozorování bylo patrné, že B. baví jak práce, kterou měla se spolužáky stejnou, ať už ji dělala samostatně či dohromady s ostatními, tak práce s asistentkou pedagoga. Při hodině se hlásí. Úkoly plní ráda. Třídní učitelka spolu s asistentkou pedagoga tvrdí, že využívají různých názorných pomůcek, při pozorování jsem však jejich užívání nezaznamenala.

B. má samé jedničky až na matematiku, ze které jí na vysvědčení vychází dvojka. Podle třídní učitelky je B. šikovná a to, co má v RVP zvládá dobře. V prvouce je dokonce srovnatelná s ostatními žáky ve třídě. Za důležité považuji zmínit, že třídní učitelka navrhovala B. rodičům, aby bylo u B. použito slovní hodnocení. Rodiče však tuto možnost odmítají.

### **Sociální vazby**

Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplynulo, že ostatní žáci B. tolerují. Neodsouvají ji, nejsou na ní zlí, ani jí neubližují. V tomto ohledu s třídní učitelkou souhlasím. Při mém pozorování jsem ze strany spolužáků nezaznamenala vůči B. žádné odmítavé postoje, nadávky, ani to, že by jí ubližovali. Jediný moment, při kterém nebyly z mého pohledu projevy spolužáků vůči B. příliš patřičné, představovala hodina prvouky, v níž psali žáci test. Během odevzdání testu třídní učitelka B. pochválila a řekla, že má vše správně, načež se ze třídy ozvalo „Eee?“. Podle mého názoru nebyl tento projev posměškem ale spíše poněkud nevhodným podivením se ze strany spolužáků nad tím, že má B. na rozdíl od některých z nich, celý test správně. Tvrzení učitelky, podle které žáci B. neodstrkují, jsem si potvrdila zejména při pozorování hodiny českého jazyka. V rámci této hodiny představovala jednu z činností hra, jejíž podstatou bylo udělat skupinky podle toho, kolik je ve větě slov. Tuto hru hrála i B., která nejprve stála stranou. Toho si po nějaké době všimly dvě žákyně a následně

se jí ujaly. Od té chvíle si ji braly k sobě do skupiny pokaždé. Podobná situace se odehrála i v první hodině prvouky. Během této hodiny seděla B. s asistentkou pedagoga. Když si asistentka pedagoga odešla něco zařídit, uvolnilo se vedle B. místo. Toho využila jedna ze spolužaček a okamžitě se k ní (sama od sebe) posadila. Spolužačka začala s B. komunikovat, B. však byla příliš soustředěná na malování, takže jí zprvu neodpovídala. Když B. svůj obrázek odevzdala, začala se se spolužačkou také bavit a přitom jí přidržovala papír, aby se jí lépe kreslilo. Fakt, že B. své spolužáky zajímá potvrdily také výsledky sociometrie. Spolužáci zde totiž mluvili o B. celkem třináctkrát. Žáci ji zde sice zmiňovali jako nesympatickou víckrát, než většinu jejích spolužáků, na druhou stranu jí ale přisuzovali stejný počet kladných vlastností jako většině ostatních. Značný počet kladných vlastností, včetně ochoty pomoci ostatním přiřazovali spolužáci B. i v aktivitě Lodičky. Záporné vlastnosti u ní našlo v sociometrii pouze zanedbatelné množství spolužáků. Z aktivity Lodičky je však patrné, že někteří spolužáci zastávají názor, podle kterého musí být B. všude první a to bez ohledu na ostatní. Pravděpodobně mají pocit, že před nimi třídní učitelka B. upřednostňuje, nebo že kvůli ní musí dělat ostatní spolužáci kompromisy. To je celkem pochopitelné, jelikož se učitelka, jak již bylo zmíněno i přes přítomnost asistentky pedagoga věnuje B. více než ostatním. Z pozorování je navíc patrné, že asistentka pedagoga pracuje pouze s B., zastává tak dle mého názoru spíše funkci asistentky B. než asistentky pedagoga. V úvodu jsem rovněž upozorňovala na chování B., jež může u spolužáků vyvolat pocit, že se jí musí podřizovat.

V rámci sociometrie si spolužáci zvolili B. jako jednu ze tří nejlepších kamarádů méně často, než ostatní žáky. Počtem kladných a záporných voleb by se tudíž B. na kruhovém sociogramu umístila na předposlední soustředěné kružnici. V hierarchii třídy se B. umístila na čtvrtém místě od konce. Toto umístění sice není příliš dobré, ale je nutné zmínit, že jsou zde žáci, kteří se umístili hůře než B. a mají oproti ní ve třídě znatelně horší postavení. B. se sice nachází v záporné polovině žáků, ale i přesto ji ostatní žáci považují za součást třídy, na rozdíl od některých žáků, jež jsou mnohem méně oblíbení než B.

Ze sociometrie je patrné, že B. nemá ve třídě žádného nejlepšího kamaráda či kamarádku, se kterou by se přátelila výrazně víc než s ostatními kamarády. Není zde však ani nikdo, s kým by si byla vzájemně nesympatická. B. si podle třídní učitelky rozumí hlavně s intelektově slabšími žáky, s nimiž si hraje o přestávkách. Hrají si např. na zvířata a vydávají různé zvuky. Ve třídě jsou však také vyspělejší spolužáci, kteří se takovým hrám smějí. To mohu potvrdit, jelikož jsem při mém pozorování byla svědkem obdobné situace, při níž se B. honila se spolužákem kolem lavice a několik dalších žáků se tomu smálo. Nakonec B. jeden ze spolužáků uhodil. Je však nutné upozornit, že ho chtěla B. uhodit také. Otázkou tudíž zůstává, zda to z jeho strany nebyla spíše sebeobrana. Z výše uvedeného je patrné, že se o přestávkách u některých spolužáků sice projevovaly jisté negativní tendence, ale z mého pohledu se jednalo spíše o škádlení než o projevy nepřátelství. Během pozorování jsem dále zaznamenala že, B. trávila většinu přestávek sama. Buď seděla v lavici, svačila a rozhlížela se po třídě, nebo se po třídě sama procházela, dívala se při tom, co dělají ostatní spolužáci a občas s někým prohodila pár slov. Byla zde však i přestávka, kterou strávila se svojí spolužačkou. Při pozorování jsem si všimla, že má B. k asistentce pedagoga velmi kladný vztah. Během některých přestávek se asistentka pedagoga zdržovala u B. v lavici, kde si společně povídali. O přestávkách se také stávalo, že ji B. sama vyhledala a začala se k ní tulit. V hodině byla situace velmi podobná. Podle mého názoru představuje překážku ztěžující B. navázání hlubších vztahů se spolužáky právě tento příliš těsný vztah s asistentkou pedagoga, která s B. tráví mnohem více času než považuji za nutné (viz dříve). Pokud ve třídě není asistentka pedagoga, žáci se s B. přátelí mnohem více. To se projevilo i při poslední vyučovací hodině, kterou žáci trávili na pozemcích. Asistentka pedagoga se nejprve bavila s třídní učitelkou a pak musela jednoho z žáků doprovodit na WC, takže neměla na B. čas. To B. umožnilo bavit se po cestě na pozemky s další z jejích spolužaček. (Jednalo se však o žákyni, kterou uvádělo mnoho spolužáků jako nesympatickou.) V areálu pozemků si nejprve plánovaly, co budou dělat odpoledne a pak s ostatními žáky trhaly ředkvičky. B. se do této činnosti plně zapojila.

Dále bych chtěla zmínit, že třídní učitelce činí největší starosti právě oblast vztahů se spolužáky. Obává se totiž stále se prohlubujícího rozdílu mezi intelektem B. a ostatních spolužáků. Již nyní aktivita z názvem Lodičky ukázala na to, že si spolužáci uvědomují B. opožďování. Ve třídě jsou však přítomni i žáci, o kterých si to samé myslí větší počet spolužáků než o B., takže jí to prozatím výrazně neodlišuje od ostatních. Třídní učitelka sice v rozhovoru uvedla, že je v současné chvíli integrace pro B. velmi přínosná. Ze zmíněných důvodů však pochybuje o tom, zda bude přínosná i v budoucnu. Jestli je integrace B. přínosná pro ostatní žáky, nebyla schopná specifikovat. Ohledně budoucího průběhu integrace navíc učitelka vyjádřila obavy o to, zda budou pro B. přínosné hodiny, které se liší v jejím RVP od RVP ostatních žáků. Podle jejího názoru je plnění těchto hodin na škole spíše formální. Žáci si tak např. v hodině pracovního vyučování pouze kreslí nebo vyrábí něco z papíru, což jim zamezuje rozvinout potřebné praktické kompetence pro život. Z hlediska výstupu však plní kritéria prospěchu, takže se tento problém (částečně i z finančních důvodů) příliš neřeší.

### **Subjektivní pocity žáka**

Z rozhovoru s B. jsem zjistila, že se jí ve škole líbí, je zde ráda a těší se sem. B. v sociometrii zakroužkovala, že je ve třídě spokojená, i když jsou podle ní spíše hádavá třída. Další body nevyplnila. Spokojenost spolužáků je uvedena v Příloze č. 3.

B. mi v rozhovoru sdělila, že má ve třídě kamarády. Její nejlepší kamarádka je L. V sociometrii ale uvedla jako nejlepší kamarádku E., na druhém místě uvedla T., na třetím místě K. Její nejlepší kamarádku L. v sociometrii vůbec neuvedla.

B. tvrdí, že ji baví všechny předměty. Matematika jí baví o trochu méně, což je vzhledem k tomu, že z ní má dvojku pochopitelné. Se známkami je podle B. spokojená jak ona, tak i její rodiče.

#### 4.3.4 Zhodnocení současného stavu integrace

B. se vzdělává ve třídě společně s ostatními a podle potřeby odchází s asistentkou pedagoga do jiné místnosti. Při společném vzdělávání plní B. některé úkoly společně se spolužáky. Jedná se především o takové činnosti, které nejsou realizovány mimo lavici. Při úkolech, jež plní B. v lavici sedí a pracuje téměř ve všech případech pouze s asistentkou pedagoga, což B. většinou znemožňuje spolupracovat ve dvojici se spolužáky. Myslím si, že by jí tato spolupráce oproti současné situaci mohla umožnit navázat s některými ze spolužáků mnohem pevnější dvojné vazby. Zároveň jí to ale z mého pohledu v oblasti vztahů se spolužáky nijak zvlášť neznevýhodňuje. Na druhou stranu, podle mého názoru, věnuje B. asistentka pedagoga velmi intenzivní podporu, díky které by B. mohla dosáhnout lepších výsledků ve vzdělávání. Po zhodnocení všech zmíněných informací považuji kritérium společného vzdělávání za splněné. Hodnocení B. je pozitivní, jelikož má vysvědčení téměř samé jedničky, až na matematiku, ze které má dvojku. Ve třídě se sice vyskytují i žáci, kterým se zdá její chování směšné, není jim sympatická, a proto se s ní nekamarádí. Podle mého názoru je ale přirozené, že si člověk nerozumí úplně se všemi. Za podstatné považuji skutečnost, že jsou ve třídě přítomni žáci, kteří se s B. přátelí, mají ji rádi a přijímají ji takovou jaká je. Spolužáci B. nevyčleňují, neodmítají s ní spolupracovat ani ji neodstrkují. B. sice nemá ve třídě vysoké postavení, ale žáci ji berou jako součást třídy. Podle B. spolužáků, odpovídají její kladné i záporné vlastnosti méně oblíbené polovině žáků. Ve třídě se však vždy nacházeli žáci, kteří dopadli v kladných vlastnostech stejně nebo hůř a v záporných vlastnostech mnohem hůř než B. Z výzkumu je patrné, že B. své spolužáky zajímá, není jimi přehlížena. Ostatní žáci si uvědomují, že B. potřebuje pomoc a nepodává takové výkony jako ostatní, ale i přesto jí přisuzují kladné vlastnosti. Výše uvedené skutečnosti poukazují na to, že jsou mezi B. a jejími spolužáky navázány pozitivní sociální vazby. B. se ve třídě líbí, má zde kamarády, učení jí jde a baví. I přes některé nedostatky, tedy považuji integraci B. za úspěšnou.

## 4.4 Případová studie č. 2

### 4.4.1 Údaje o škole

Základní škola a mateřská škola D. B. je umístěná přímo na náměstí obce D. B., která se nachází v Jihočeském kraji. Obec má zhruba 1500 obyvatel. Patří k ní ještě dalších 7 obcí. Základní škola má žáky ve všech devíti ročnících. Ke škole přísluší také školní družina a školní jídelna.

Základní školu nyní navštěvuje 162 žáků. Počty žáků v jednotlivých ročnících se pohybují od 15 do 26 žáků. Průměrný počet žáků na třídu na prvním stupni základní školy je 19,4 žáků. Pracovníci, s nimiž jsem se měla možnost setkat, byli vstřícní a měli kladný vztah k žákům. Ve škole panuje dobrá atmosféra.

Třída, v níž se A. vzdělává, nepůsobí příliš prostorně. V přední části třídy je interaktivní i klasická tabule. Po celou dobu výuky však pracovala třídní učitelka s žáky pouze na klasické tabuli. V pravém rohu u tabule je umístěno umyvadlo. Zeď vlevo je téměř celá prosklená. Okny sem proudí dostatek světla. V zadní části třídy se nachází skříň a stolek s počítačem. Na stěně jsou umístěna pravidla chování, která si třída vytvořila. Není zde však žádné pravidlo, které by se týkalo integrované žákyně. Na stěně je také nástěnka, se soutěží o nejlépe smazanou tabuli a několik nástěnek s výrobky žáků. Stěny jsou vymalovány příjemnými barvami. Lavice jsou rozmístěny do písmene U. Uprostřed třídy je koberec.

Ve třídě je 20 dětí, 12 chlapců a 8 dívek. Všichni žáci sedí po dvojicích. A. sedí v čele U spolu se spolužačkou. Z této pozice vidí dobře na tabuli, třídní učitelka si jí díky této pozici lépe všimne, pokud něco potřebuje a navíc k ní má dobrý přístup. Žáci při vyučování využívají mazací tabulky, na které se píše fixou na bílou tabuli, což je pro ně zábavnější, než kdyby psali do sešitu.

#### **4.4.2 Informace o integrované žákyni**

Dívka narozená 7. 3. 2003, bydlí v obci, ve které se nachází běžná základní škola, jež v současné době navštěvuje. Ve SPC pro žáky s MP, Štítného 3, České Budějovice jí bylo diagnostikováno LMP. V jejím IVP je zmíněno, že je přátelská ale má občas lehké sklony k agresivitě, a to jak verbální, tak fyzické.

Matka A. trvala na integraci dcery právě do této základní školy, aby nemusela dojíždět do základní školy praktické, jež je podle jejího názoru daleko. Matka by ji totiž do školy z důvodu svého zaměstnání nemohla do školy každý den vozit.

Vedení školy, učitelé ani rodiče spolužáků neměli s integrací dívky žádný problém.

Třídní učitelka učí A. třídu teprve první rok, tudíž nemá podrobné informace o dřívějším průběhu její integrace. Dívka nastoupila do 1. třídy po odkladu. První třídu opakovala. Třídní učitelce pomohla s integrací A. na počátku školního roku především výchovná poradkyně, jež ji seznámila s tím, jak vypracovat IVP. Třídní učitelka se také radila s dalšími učiteli. Na druhém stupni této školy je integrovaný chlapec s LMP, takže jí mohli ostatní učitelé sdělit své zkušenosti z této oblasti. S pracovníci ze SPC se osobně sešla pouze jednou. Podle jejího názoru, by jí pomohlo, kdyby jí pozorovali při vyučování a poradili, co by bylo možné změnit či zlepšit tak, aby to A. více vyhovovalo.

Nyní chodí A. do 3. ročníku. A. má vypracovaný individuálně vzdělávací plán. Vzdělávání je uskutečňováno podle RVP pro ZV. Podle zástupkyně ředitele a třídní učitelky učivo nezvládá, tudíž se bude příští rok vzdělávat podle RVP pro ZV - přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP. Rodiče se školou spolupracují a pravidelně se s A. připravují na výuku.

### 4.4.3 Popis současného stavu integrace

#### Prostorové začlenění

A. tráví všechny hodiny ve třídě se spolužáky. Třídní učitelka během vyučovacích hodin střídá místa, na kterých žáci plní jednotlivé úkoly (např. v lavici, u tabule, na koberci). Většina probíraného učiva, se neliší od učiva ostatních žáků ve třídě, a to včetně českého jazyka, kde je probírané učivo téměř stejné. Takové úkoly, jež se neliší od úkolů ostatních žáků, plní na stejném místě jako oni. Převážnou část vyučování tedy tráví v lavici, ve které sedí se svojí spolužačkou. Některé úkoly A. jsou zjednodušené nebo obměněné, některé zcela jiné. To se týká zejména hodin matematiky, v níž je převážná většina jejích úkolů odlišná od úkolů spolužáků. V takovém případě plní úkoly individuálně. Třídní učitelka zadává A. různé úkoly, které má vypracovat a mezi tím pracuje se zbytkem třídy. A. plní úkoly nejčastěji v lavici, na koberci nebo za učitelským stolem. Díky tomu, že se úkoly a místa jejich plnění často liší, udrží A. podle třídní učitelky snáze pozornost a zvládne tak probrat větší rozsah učiva. Učitelka dodává, že si spolužáci zvykli na to, že má některé úkoly jiné či obměněné. Např. v diktátu píše každou druhou větu nebo má doplňovací cvičení apod.

V hodinách je podle třídní učitelky, problém v tom, že když pracuje s A. nevydrží ostatní žáci v tichosti pracovat nebo čekat až na ně přijde řada. Všichni žáci neustále vyžadují její pozornost a nechtějí tolerovat, že se musí věnovat také A. Pro třídní učitelku je tak z jejího pohledu náročné udržet ve třídě řád. Při pozorování byla snaha upoutat pozornost třídní učitelky znát. Třídní učitelka se snažila věnovat všem dětem, A. se však věnovala v porovnání s ostatními více.



## **Hodnocení prospěchu žáka**

Pozorováním jsem si ověřila, že A. plní úkoly ráda. V hodině se snaží a často se hlásí. I třídní učitelka potvrdila, že pokud A. pochválí, udělá maximum. Pozornost udrží krátce, což řeší třídní učitelka častým střídáním různých činností. Díky tomu pro ni zatím není těkavá pozornost přítěží, která by omezovala její výkon. Učitelka také využívá různých názorných pomůcek především počítadel a číselných os.

Jak jsem již zmínila, A. se v současné době vzdělává podle RVP pro ZV. Podle třídní učitelky a zástupkyně ředitele se tento rok ukázalo, že A. tyto požadavky nezvládá, a proto se bude od příštího roku vzdělávat podle RVP pro ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP. A. má v současné době slovní hodnocení. Kdyby se toto hodnocení převedlo na známky, měla by z českého jazyka a z prvouky trojky, jelikož je s dopomocí zvládá. Z matematiky by jí vycházela čtyřka, protože je podle slov třídní učitelky její výkon „hodně slabý“. Z výchov by měla na vysvědčení jedničky.

Třídní učitelka se mi v rozhovoru svěřila, že by uvítala, kdyby v této třídě mohl být asistent pedagoga, díky kterému by se mohla A., ale i zbytku třídy věnovat ještě intenzivněji. Pro A. by bylo podle třídní učitelky dobré, kdyby s ní mohl někdo při výuce individuálně pracovat a tím přispět k tomu, aby byly její výsledky ještě lepší.

## **Sociální vazby**

Podle třídní učitelky nejsou mezi žáky této třídy navázány přátelské vazby. Třída je rozdělená na malé skupinky, které proti sobě bojují. Spolužáci si vzájemně nepomáhají a jsou na sebe zlí. Třídní učitelka tak musí být podle jejích slov „dost direktivní“ a říkat žákům, co mají či nemají dělat. V hodině není z jejího pohledu situace natolik vážná, ale o přestávce jsou mezi žáky „bitky“, a to hlavně, když třídní učitelka odejde. Pravdivost tvrzení třídní učitelky jsem si ověřila při mém pozorování. Situace zde byla přesně taková, jak ji třídní učitelka popisovala. Ve třídě byl o přestávce hluk, chaos, někteří žáci se spolu prali nebo se bili klíčenkami.

V rozhovoru mi třídní učitelka sdělila, že A. žáci ve třídě tolerují, ale o kamarádský vztah se dle jejího názoru nejedná. Spolužáci se A. často posmívají, např. když dělá různé grimasy a získává tím jejich pozornost. Ostatní žáci jí tak mají za „třídního šaška“. Třídní učitelka však zmiňovala i jednoho chlapce, který nemá vůbec žádné kamarády a spolužáci ho „berou úplně nejmíň“. Posmívání spolužáků jsem při svém pozorování zaznamenala několikrát. Např. během hodiny matematiky, když se A. přihlásila a řekla, že chce jít vypočítat příklady k tabuli. Ostatní žáci se jí začali naschvál smát a ironicky opakovat: „ Já chci taky, já chci taky...“ Podobné reakce jsem zaznamenala, když třídní učitelka vyzvala A., aby se posadila za učitelský stůl, kde měla dokončit rozpracovaný úkol. Učitelka se snažila vysvětlit, že jí sem posazuje za odměnu, ale i přesto se jí kvůli tomu ostatní žáci smáli. V rozhovoru mi třídní učitelka sdělila, že musí žákům přikazovat, aby si vzali A. do dvojice, jelikož by si ji sami nikdy nevybrali. Pak to podle jejích slov „přetrpí“ a vezmou si ji. To jsem měla možnost vidět v hodině tělesné výchovy, při níž někteří žáci (včetně A.) nacvičovali vystoupení. Problém nastal, když měli žáci udělat dvojice. Žákyně, která stála vedle A., jí totiž odmítala držet za ruku. Když jí to třídní učitelka nařídila, tak protestovala a tvářila se otráveně. Nakonec se s tím ale smířila a po zbytek hodiny už nic proti A. nenamítala. Příliš ochotně však nenacvičovala. Zajímavé je, že i přes tyto negativní projevy ze strany spolužáků není podle výsledků sociometrie ve třídě nikdo, s kým by si A. byla zájemně nesympatická. Kladné vlastnosti A. si uvědomuje jen hrstka žáků. V sociometrii uvedl A. ke kladným vlastnostem pouze jeden žák a v aktivitě Lodičky čtyři žáci. U aktivity s názvem Strom s postavami napsali žáci A. čtyřikrát k postavičce č. 3., která též znázorňuje kladné vlastnosti, jelikož se naklání a snaží se chytit druhou postavičku (č. 4), která ze stromu padá. To může znamenat, že se A. snaží ostatním žákům pomáhat. Na druhou stranu si však žáci mohli o této postavičce myslet i to, že brzy spadne taky. Záporné vlastnosti u A. zmínili v sociometrii pouze dva žáci, což je oproti tomu, kolikrát zde byli uvedeni ostatní spolužáci, zanedbatelný výsledek. V aktivitě s názvem Lodičky jí žáci sice záporné vlastnosti nepřisuzovali, ale více než polovina spolužáků jí umístila do poslední lodičky, charakteristické zaostáváním za ostatními a potřebou pomoci.

S tím souvisí i výsledky aktivity Strom s postavami. A. zde byla dvakrát označena jako postavička č. 4. a jedenkrát jako postavička č. 13, která se drží pevně kmenu stromu, protože se bojí. Ruku k ní natahuje postavička č. 14, jenž se jí snaží pomoci. Žáci, jež A. takto označili, si nejspíše uvědomují, že se A. podává horší výkony než ostatní, potřebuje jejich pomoc a postupně se jim vzdaluje. Ve všech případech jsou nebo alespoň dříve byly postavičky, které představují A., umístěny na stromě spolu s ostatními. To znamená, že spolužáci A. vnímají nebo dříve vnímali jako součást třídy. Pouze jednou byla A. označena jako postavička č. 16., která se drží spodní větve stromu, ale nemůže se dostat nahoru za ostatními. Tato postavička se výrazně liší od ostatních postaviček, u kterých byla A. označena, jelikož se sice drží větve stromu, ale na strom, respektive mezi ostatní žáky, nepatří. Až na postavičku č. 3, u které byla A. napsána nejčastěji, jsou ostatní postavičky představující A., vzhledem k jejich postavení, spíše negativní. V porovnání s ostatními se A. vyskytuje u postaviček s pozitivním postavením poměrně málo. Výsledky této aktivity tak řadí A. do části žáků, která je hodnocena negativně častěji než ostatní. To ostatně dokazuje i výsledek sociometrie. Nesympatičtější než A. jsou totiž ve třídě pouze dva žáci. Zmíněné skutečnosti by A. umístily v kruhovém sociogramu na předposlední soustředěnou kružnici, tedy téměř na okraj třídy. V hierarchii třídy se A. umístila na čtvrté příčce od konce. Hůře než A. se umístili tři její spolužáci, kteří měli zřejmě horší postavení než ona.

Třídní učitelka vidí největší problém právě v tom, že má A. ve třídě pouze jednoho opravdového kamaráda P. To v rozhovoru potvrdila i sama A. a nasvědčují, tomu i výsledky sociometrie. Toto kamarádství je vzájemné. A. má totiž s tímto žákem vytvořenou hlubokou kladnou dvojnou vazbu. Za důležité však považují poznamenat, že během mého pozorování trávil P. čas s A. jen minimálně. Ostatní žáci se s A. téměř nebavili. To ukazuje i sociometrie, jelikož ji nikdo z nich neuvedl jako jednu ze svých tří nejlepších kamarádů nebo kamarádek. Se spolužačkou, která s ní sedí v lavici, promluvila během mého pozorování jen párkrát. Mluvila s ní spíše v hodinách než o přestávkách a jednalo se pouze o krátké nahodilé věty. A. navíc v rozhovoru důrazně odmítla, že by byly kamarádky. Všechny tyto skutečnosti podle mě do jisté

míry vysvětlují, proč A. tráví přestávky sama. Při mém pozorování se A. během přestávek nejčastěji pohybovala na chodbě. Zde na malou chvíli hovořila s žáky z jiného ročníku. Občas promluvila i na některého ze svých spolužáků, ti si jí ale příliš nevšíkali. V prostorách třídy se o přestávkách téměř nezdržovala. Když zde byla, tak pouze pozorovala dění kolem sebe, ale do žádné činnosti spolužáků se nezapojovala.

I přesto je podle třídní učitelky pro A. integrace přínosná. Jako důvod uvádí to, že si zvykla jak na zdejší prostředí, tak na spolužáky. Třídní učitelka také upozorňuje, že se A. snaží svým spolužákům vyrovnat, takže jí ostatní „táhnou dopředu“. Pro ostatní spolužáky je integrace dle vyjádření třídní učitelky přínosná též, jelikož si žáci uvědomují, že všichni lidé nejsou stejní, a že se všichni nerodí jako intaktní.

### **Subjektivní pocit žáka**

A. mi v rozhovoru sdělila, že se jí v této škole líbí, je zde spokojená a do žádné jiné školy by chodit nechtěla. Z odpovědí A. v sociometrii plyne, že je ve třídě spokojená, do školy se těší, ale jsou spíš hádavá třída. Ve třídě podle ní mají spolužáka, který jim ubližuje, ale nemají spolužáka, kterému je ubližováno.

Ze sociometrie vyplynulo, že hodnota, kterou A. hodnotí svoji třídu, odpovídá 3 z možných 5 maximálních (ideálních). Ve srovnání se zbytkem třídy je hodnota A. velmi vysoká.

A. mi řekla, že má ve škole pouze jednoho dobrého kamaráda P. S nikým jiným se nepřátelí. (Při rozhovoru bylo vidět, že by A. chtěla mít více kamarádů a že je jí líto, že kamarádí pouze s P.) V lavici sedí A. se spolužačkou, ale kamarádství to podle ní není. To potvrdila v rozhovoru i její třídní učitelka (viz výše). A. uvedla stejnou odpověď i v sociometrii, kde si P. zvolila jako nejoblíbenějšího kamaráda.

A. podle svých slov ve škole ze všeho nejraději maluje. Jejími oblíbenými předměty jsou tělesná výchova a český jazyk. Nebaví ji matematika, která jí nejde (vychází jí z ní čtyřka). S prospěchem, respektive se slovním hodnocením, které dostává na konci roku, je A. spokojená. Zmínila se, že její matka je s ním spokojená též.

#### 4.4.4 Zhodnocení současného stavu integrace

A. se po celou dobu vzdělává společně s ostatními. Její známky se pohybují mezi 1 - 3, výjimkou je matematika, ze které jí vychází čtyřka. I přesto u ní převažuje pozitivní hodnocení. A. navíc bude od příštího školního roku nově vzdělávána podle RVP pro ZV - přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP, takže se její známky nejpravděpodobněji ještě zlepší. A. má ve třídě pouze jediného opravdového kamaráda. Ostatní žáci se jí často posmívají. Komunikace mezi ní a spolužáky téměř neprobíhá. Žáci jsou s ní ve dvojici pouze na příkaz třídní učitelky. Svými kladnými i zápornými vlastnostmi patří A. do poloviny méně oblíbených žáků. Ve třídě se nachází i žáci, kteří jsou mnohem méně oblíbení než A. Ostatní žáky A. zajímá, jelikož o ní v sociometrii často hovoří. Spolužáci jsou si vědomi, že A. nepodává takové výkony jako oni, potřebuje větší míru pomoci a postupně se jim vzdaluje. I když se A. podle mínění ostatních součástí této třídy a není v hierarchii třídy na nejnižším místě, má ve třídě pouze jednoho kamaráda, což je velmi málo. Ostatní žáci se jí navíc posmívají a nechtějí s ní spolupracovat. Tyto skutečnosti dle mého názoru napovídají tomu, že mezi ní a spolužáky nejsou navázány pozitivní sociální vazby. A. tvrdí, že je ve třídě spokojená, učí se ráda a se známkami je spokojená. A. má tudíž ze vzdělávání dobrý pocit. Podle svých slov však kamarádí pouze s jedním spolužákem. Z tónu, kterým to říkala, bylo patrné, že by stála o kamarádství i s ostatními dětmi, z čehož usuzuji, že s touto situací příliš spokojená není. Z výše uvedeného vyplývá, že se při integraci A. objevují problémy ve dvou ze čtyř posuzovaných kritérií. Podle mého názoru jsou tyto problémy natolik závažné, že znemožňují, abych mohla považovat integraci A. za úspěšnou.

## 4.5 Případová studie č. 3

### 4.5.1 Údaje o škole

Základní škola a mateřská škola B. se nachází v klidné části obce B. v Jihočeském kraji, která má okolo 1020 obyvatel. Škola je organizovaná jako úplná s devíti ročníky. Spádovou oblast školy tvoří obec B. a dalších sedm vesnic. Ke škole patří také školní družina a školní jídelna.

V současné době navštěvuje školu 122 žáků. Průměrná naplněnost tříd je 13,4 žáků, což je méně než minimum stanovené v právním předpisu, tudíž zřizovatel povolil výjimku z nejnižšího počtu žáků. Pracovníci školy, s nimiž jsem se měla možnost setkat, byli ochotní a měli kladný vztah k žákům. Ve škole panuje přátelská atmosféra.

Třída, v níž se D. vzdělává, je malá, ale útulná. V přední části třídy je interaktivní tabule, skříň s pomůckami a stolek třídní učitelky. Stěna vlevo od tabule je zcela prosklená. Ve třídě je dostatek světla, takže se zde nemusí svítit. V pravé části třídy jsou dvě lavice situované podélně ke zdi. Třídní učitelka jich využívá při psaní písemných prací. Uprostřed třídy jsou umístěny ve třech řadách lavice. Lavice jsou poměrně blízko u sebe. Vzadu je prostor s kobercem. Na jeho levé části je umístěn stolek s počítačem, zbytek prostoru je volný. U zadní stěny se nachází ještě jedna lavice, klasická tabule a skříň s pomůckami. Stěny jsou vymalovány pozitivními barvami a vyzdobeny pracemi žáků.

Ve třídě se vzdělává 13 žáků, 9 chlapců a 4 dívky. Žáci sedí po dvojicích. D sedí buď u počítače v zadní části třídy, nebo sám v první lavici. (Na písemný test seděl jako jediný se spolužákem, zbylí žáci museli sedět sami.)

## 4.5.2 Informace o integrovaném žákovi

Chlapec se narodil 8. 1. 2003. Nyní žije v místě běžné základní školy, kde plní povinnou školní docházku. Žák žije na okraji obce, do školy dojíždí na kole. Ve SPC pro žáky s MP, Štítného 3, České Budějovice bylo D. diagnostikováno LMP.

Třídní učitelka učí třídu, ve které se D. vzdělává prvním rokem. O počátcích integrace a jejím průběhu mi toho mnoho nesdělila. S integrací pomáhala třídní učitelce SPC. Vedení školy, učitelský sbor, spolužáci, ani jejich rodiče podle třídní učitelky nevyjádřili s integrací D. nesouhlas.

V současné době navštěvuje D. čtvrtý ročník běžné základní školy. D. má vypracovaný individuálně vzdělávací plán. Vzdělávání je uskutečňováno podle RVP pro ZV - přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP.

Žák pochází podle slov třídní učitelky ze „sociálně slabší“ rodiny. Rodiče se školou spolupracují, ale na vyučování se s žákem nepřipravují.

## 4.5.3 Popis současného stavu integrace

### Prostorové začlenění

Jak již bylo řečeno, RVP, podle kterého se D. vzdělává, je odlišný od RVP jeho spolužáků. Z tohoto důvodu má D. podle třídní učitelky na rozdíl od svých spolužáků místo hodiny přírodopisu hodinu informatiky, kterou absolvuje společně s žáky 5. třídy. Jeho spolužáci mají tři hodiny anglického jazyka týdně. D. chodí místo jedné hodiny anglického jazyka na jednu hodinu tělesné výchovy společně s žáky 3. třídy. Místo zbylých dvou hodin anglického jazyka má D. pracovní vyučování, které absolvuje ve stejné učebně jako jeho spolužáci např. vystřihováním, kreslením a podobnými aktivitami. Tyto úkoly mu zadává učitelka anglického jazyka. Předměty, ve kterých se RVP neliší, tráví společně ve stejné třídě. V některých hodinách (především v hodině českého jazyka) pracuje D. na počítači, v zadní lavici, tudíž nemá možnost navázat s ostatními žáky jakýkoliv kontakt. Na zbytek předmětů absolvuje sám

v první lavici u učitelského stolu. Počítač je pro D. podle třídní učitelky velké lákadlo. Dříve měl D. mnoho absencí, ale od doby, kdy má k dispozici počítač, téměř nechybí. Pro učitelku je to však z důvodu náročnější přípravy práce navíc. Při mém pozorování pracovala třídní učitelka střídavě s D. a se zbytkem třídy. D. věnovala více času než ostatním. Během toho, co se třídní učitelka věnovala D., vypracovávali ostatní žáci samostatné úkoly a naopak. Zprvu měla třídní učitelka ve třídě autoritu. Postupem času se ve třídě, v době kdy pracovala s D., začal zvyšovat hluk a rostla nekázeň. Třídní učitelka se zprvu snažila věnovat jak integrovanému žákovi, tak jeho spolužákům. Když se některý z žáků přihlásil, snažila se mu co nejdříve odpovědět a pomoci. Ke konci vyučování ale už tak vstřícná nebyla.

### **Hodnocení prospěchu žáka**

Při pozorování jsem si všimla, že D. probírané učivo příliš nezaujalo. Chvilu pracoval, chvíli se jen tak rozhlížel po třídě. Třídní učitelka se mu snažila vysvětlit učivo, ale neměla na to dostatek času. Na D. spěchala, čímž ho zbytečně stresovala. Čas, který s ním třídní učitelka strávila, mu očividně nestačil, na to aby učivo pochopil. V látce probírané v českém jazyce se téměř neorientoval. Jeho odpovědi byly ve většině případů špatné. Správné odpovědi spíše tipoval. Učitelka se musela věnovat i dalším žákům, takže mu řekla, aby úkol dokončil. D. odpovědi hádal, nesoustředil se na ně. Otázkou je, zda by mu více nevyhovovala individuální práce s asistentem pedagoga nebo absolvování hodin češtiny v nižším ročníku, kde probírají to samé jako on. V matematice byla situace lepší, a to hlavně proto, že podle třídní učitelky jde D. matematika lépe. Z pozorování však bylo patrné, že žák nemá představu o číslech, jelikož je to pro něj příliš abstraktní. To potvrzuje i třídní učitelka, která se zmínila, že počítání peněz mu jde o mnoho lépe, než když má spočítat stejný příklad v sešitě. Učitelka však nevyužívá počítadel ani jiných konkrétních znázornění, které by žákovi pomohly, aby si ji vytvořil.

D. má podle jeho slov jedničky, dvojky či trojky. V tomto pololetí dostal v dílčí klasifikaci pouze jednu čtyřku a jednu pětku. To ostatně potvrzuje i třídní učitelka,



kteřá jej podle svých slov hodnotí „mírně“. Při svém hodnocení přihlíží ke snaze. Podle toho jak učivo zvládne, ho hodnotí známkami jedna až tři. Jiné známky mu nedává. Toho jsem si všimla i v pracovních listech a sešitech. Úkoly, které D. nezvládal nebo je udělal špatně, učitelka pouze podepsala. V některých případech však podepisovala i špatně vyřešené úkoly, které by měl zvládnout (vzhledem k tomu, že toto učivo bylo již probrané a v některých cvičeních je ovládal). Učivo, jež D. nezvládne, mu v IVP třídní učitelka převede do dalšího ročníku, a to bez ohledu na to, co by měl zvládnout podle RVP pro ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP, podle kterého se žák vzdělává. Třídní učitelka tak předpokládá, že v devátém ročníku bude znalostmi nejspíš na úrovni třetí třídy. Jeho současné znalosti podle ní odpovídají druhé třídě.

Spolužáci podle třídní učitelky vědí, že je D. integrovaný a „že je na tom jinak“ jelikož si to vysvětlili. Spolužáci to chápou a respektují. Ostatní žáci si tak podle ní nestěžují, když D. dostane dobrou známku i když má špatné výkony.

### **Sociální vazby**

Třídní učitelka mi v rozhovoru sdělila, že D. ostatní žáci akceptují. Nechovají se k němu špatně a ani mu neubližují. Největší problém, který komplikuje začlenění D. do třídy, představuje z pohledu třídní učitelky jeho velice špatná hygiena. D. nemá z domova vštípené některé hygienické návyky, a proto občas dle slov třídní učitelky „zapáchá“. Třídní učitelka tvrdí, že ho sice posílá umýt si ruce, ale jak sama říká, nemá to přílišný velký účinek. D. rodina chová doma v bytě kočky a jejich zápach je cítit i z jeho věcí a oblečení. V zájmu D. zkoušela třídní učitelka vyřešit tuto situaci s jeho matkou, bohužel ale nedosáhla žádné pozitivní změny. Právě tyto špatné hygienické návyky jsou dle učitelky hlavním důvodem, proč spolužáci odmítají být s D. v kontaktu. Společné sezení v lavici či spolupráce ve dvojicích tudíž představuje obrovský problém. To bylo patrné i při mém pozorování hodiny matematiky. Třídní učitelka chtěla zabránit tomu, aby od sebe žáci při testu opisovali, a proto je rozsadila. Jelikož ve třídě nebyl dostatek místa, posadila třídní učitelka k D. jednoho

z jeho spolužáků. S tím tento žák očividně nesouhlasil. Prohodil pár našťvaných slov a otočil se k D. zády. Z mého pohledu byl žák od ostatních ve všech aktivitách izolovaný. Do společných aktivit se zapojoval se spolužáky pouze v hodině tělesné výchovy a to zásluhou učitelky, která ji vedla. Paní učitelka mi sdělila, že zprvu účast na společných aktivitách odmítal, pak ale začali hrát házenou a on byl jeden z prvních, kteří zvládli přehodit síť. Tím mu stouplо sebevědomí. Od té doby, se tělesné výchovy aktivně účastní. Až na občasné potíže s orientací v pravidlech hry se při mém pozorování jevil výkon integrovaného žáka, v porovnání se spolužáky, celkem vyrovnaný. Spolužáci mu při této hře nahrávali míč stejně často jako ostatním. Nebylo to však proto, že by je k tomu vedly vlastní pohnutky, ale vyžadovala to pravidla hry. Vše bylo v pořádku, dokud ho nezačal jeden z žáků poučovat, komu má míč nahrát nebo na něj křičet, že na míč nemá sahat. Od té doby začal integrovaný žák hru čím dál víc kazit. Nutné je však zmínit, že integrovaný žák nebyl jediný, koho zmíněný žák poučoval. Další hrou byla vybíjená, ve které nebyla pevně stanovena pravidla, podle nichž si musí žáci nahrávat. Zde se opět projevil odtažitý přístup spolužáků, jelikož nahrávali D. míč minimálně. Z tohoto důvodu D. hru spíše sledoval, než aby se jí aktivně účastnil. O přestávkách je podle třídní učitelky odtažitost spolužáků ještě znatelnější. D. většinou jen tak postává, chodí sám nebo s žáky s jiných tříd, kteří jsou také ze „sociálně slabších“ rodin nebo se baví s učitelkami. To jsem si měla možnost ověřit při pozorování. Integrovaný žák byl celou dobu sám, jen tak bloumal po třídě a sledoval dění okolo. Bylo sice vidět, že by rád navázal kontakt s ostatními spolužáky, ale nakonec s nikým nehovořil. O velké přestávce si žáci vzali svačiny a povinně se přesunuli na hlavní chodbu. Žáci zde stáli a svačili. Většina žáků spolu konverzovala. U integrovaného žáka se zprvu projevila malá tendence hovořit s žáky jiné třídy, prohodil s nimi několik málo slov, ale pak je spíše pozoroval a poslouchal, o čem hovoří. Jeho spolužáci ho naprosto ignorovali. To je podle mě také důvod, proč si D. povídal o přestávkách spíše s učitelkami. I přes odtažitost spolužáků jsem při svém pozorování nezaznamenala, že by se D. posmívali, nadávali mu nebo mu nějak ubližovali. Tomu napovídá i sociometrie. Ve třídě se totiž nenachází nikdo, s kým by měl D. vytvořenou zápornou hlubokou

dvojnou vazbu (bohužel, ale ani kladnou). Navíc zde byl uvedený pouze dvakrát jako nesympatický, což je v porovnání s ostatními žáky poměrně dobrý výsledek. Všichni jeho spolužáci ho však uvedli jako osamocené, což je patrné jak v rozhovoru s třídní učitelkou, tak v pozorování, při kterém jsem si všimla, že by se D. chtěl kamarádit s ostatními žáky, ti ho ale odmítají. Podobné údaje můžeme nalézt i v aktivitě Lodičky, ve které umístili žáci D. nejčastěji do poslední lodičky. Ostatní si tedy pravděpodobně uvědomují nejen skutečnost, že D. nepodává takové výkony jako ostatní, a tudíž potřebuje pomoc, ale nejspíš i to že se jim postupně vzdaluje, následkem čehož je osamocený. To potvrdily i výsledky aktivity s názvem Strom s postavami. Spolužáci zde napsali D. nejčastěji, k postavičce č. 12, kterou lze charakterizovat jako osamocenou. D. je dvakrát zmíněn také u postaviček č. 15 a č. 16, které mají podobný význam. Spolužáci přiřadili D. také dvakrát k postavičce č. 4, která padá ze stromu. Výsledky D. v této aktivitě jsou velmi neuspokojivé, jelikož byl u postaviček s negativním postavením zmíněn desetkrát. Ve třídě je přítomen pouze jeden žák, který byl přiřazen k postavičkám s negativním postavením víckrát než D. Jméno D. se spolu s jedním z jeho spolužáků nevyskytuje u žádné z postaviček s pozitivním postavením, čemuž odpovídají i výstupy sociometrie, v níž ho nikdo ze spolužáků neuvedl u žádné z kladných vlastností. Tomu do jisté míry odporuje aktivita Lodičky, v níž byl třikrát umístěn i ve druhé lodičce, pro kterou jsou typické právě kladné vlastnosti a ochota pomoci ostatním. D. sice není svým spolužákům lhostejný, jelikož o něm hovoří v sociometrii velmi často, na druhou stranu by se ale v kruhovém sociogramu nacházel až na poslední soustředěné kružnici, tedy na okraji třídy. V hierarchii třídy tak zaujímá spolu s jedním z jeho spolužáků opět nejhorší postavení.

Třídní učitelku nejvíce tíží skutečnost, že D. nemá ve třídě vůbec žádného kamaráda, což ostatně potvrzuje i sociometrie. D. totiž nemá s nikým navázanou pozitivní hlubokou dvojnou vazbu. V sociometrii si jeden z žáků zvolil D. za svého kamaráda. Tato skutečnost se podle mého názoru jeví jako zajímavá, jelikož jsem si během pozorování nevšimla intenzivnějšího rozhovoru mezi D. a některým z jeho spolužáků. Navíc to nezmiňovala ani třídní učitelka.

Důvodem je možná to, že tato náklonnost není oboustranná, jelikož se o tomto žákovi jako o svém kamarádovi D. ani při rozhovoru, ani v sociometrii nezmínil. Právě kvůli odtazitosti ostatních žáků pracuje D. většinou ve dvojici s třídní učitelkou. To je také důvod, proč D. sedí v první lavici. Třídní učitelka se s ním podle jejích slov snaží co nejvíce komunikovat, čímž mu z jejího pohledu alespoň částečně vynahrazuje nezáměr spolužáků. Z pohledu třídní učitelky je integrace pro D. přínosná hlavně v tom, že nemusí dojíždět do základní školy praktické. S žáky, kteří do základní školy praktické dříve dojížděli, se totiž podle ní nikdo z intaktních dětí nekamarádil. Při mém výzkumu jsem však nezaznamenala, že by se s D. díky integraci intaktní děti nijak zvlášť přátelily. Spolužáky integrace D. z pohledu třídní učitelky neovlivňuje, jelikož si ho spolužáci nevšímají a „jde to kolem nich“.

### **Subjektivní pocit žáka**

Z rozhovoru s D. vyplývá, že se mu v jeho škole líbí a chodí tam rád. Do jiné školy by chodit nechtěl, jelikož je zde spokojený. V sociometrii uvedl, že je ve třídě spokojený, do školy se těší. Jejich třída je podle něho hádavá, je v ní přítomen žák, jenž ostatnímu ubližuje, i žák, jemuž je ubližováno.

Hodnota, kterou D. hodnotí svoji třídu je rovna 2, což je sice nízká hodnota, ale velmi objektivní, jelikož se rovná průměrnému hodnocení všech žáků.

D. má ve třídě podle svých slov několik kamarádů, nakonec jmenoval čtyři. Jako prvního jmenoval F. Toho uvedl jako prvního i v sociometrii. Na druhém a třetím místě byli dva ze tří zbylých žáků, jenž uvedl v rozhovoru.

Nejvíce ho baví matematika, anglický jazyk a práce na počítači. Nebaví ho čeština, (což je předmět, ze kterého má nejhorší výsledky), výtvarná a hudební výchova. Tělesnou výchovu má rád, i když mu některé hry nejdou. Se svými známkami je spokojený, jelikož je na něho podle jeho názoru paní učitelka hodná.

#### 4.5.4 Zhodnocení současného stavu integrace

D. absolvuje předměty, ve kterých se jejich RVP shodují společně s ostatními. Na některé předměty, v nichž se RVP liší, odchází do jiných tříd. Kritérium společného vzdělávání je tedy splněno. D. je hodnocen známkami 1 - 3, takže u něj převažuje pozitivní hodnocení. Otázkou však zůstává, zda jeho známky odpovídají jeho znalostem a jeho znalosti tomu, co by měl podle RVP, podle něhož se vzdělává, umět. D. nemá ve třídě žádného kamaráda, ostatní žáci o něm sice v sociometrii hovoří, což napovídá tomu, že jim není zcela lhostejný, ale svým chováním ho ve třídě naprosto ignorují. Spolužáci se D. neposmívají ani mu neubližují, spolupracovat ani sedět s ním ale odmítají. D. patří do méně oblíbené poloviny žáků. Spolužáci u D. nezmínili žádnou kladnou vlastnost. Všichni jeho spolužáci uvedli v sociometrii, že je D. osamocený. Totéž uvedli i v aktivitě s názvem Strom s postavami. Tyto výsledky opět potvrzují, že nemá žádné kamarády. U ostatních záporných vlastností nebyl zmíněn, tudíž zde dopadl lépe než někteří z jeho spolužáků. Otázkou je, zda skutečnost, že mu spolužáci kromě osamocení nepřidali žádnou vlastnost, nesvědčí o tom, že ho téměř neznají. D. se v hierarchii třídy nachází ještě s jedním spolužákem až na posledním místě. Ostatní žáci si uvědomují, že za nimi zaostává a potřebuje více pomoci než oni. Výše uvedené skutečnosti potvrzují, že mezi D. a ostatními spolužáky nejsou navázány pozitivní sociální vazby. D. chodí do školy rád, těší se sem a říká, že zde má čtyři kamarády a se svými známkami je spokojený. To potvrzuje i třídní učitelka, podle které si žák odtažitost ostatních neuvědomuje a má tak subjektivně dobrý pocit. Jelikož se v oblasti sociálních vztahů objevují značné problémy, konkrétně zejména to, že žák nemá navázány pozitivní vztahy se spolužáky a je ve třídě osamocený, domnívám se, že je integrace v tomto případě neúspěšná.

## 5 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na zjišťování úspěšnosti individuální integrace žáků s LMP na 1. stupeň základních škol. Účelem mé práce však není hodnotit, zda je správné, jestli je daný žák s LMP přítomen v konkrétní třídě běžné základní školy či nikoliv ale měla by poukázat na problémy, které se při integraci žáků s LMP objevují a dát tak impulz příslušným odpovědným orgánům k jejich řešení.

Za tímto účelem jsem nejprve na základě studia odborné literatury definovala úspěšnost integrace zmíněných žáků a posléze stanovila čtyři kritéria, umožňující posoudit úspěšnost konkrétních případů individuálně integrovaných žáků. Mezi tato kritéria náleží prostorové začlenění integrovaných žáků, hodnocení jejich prospěchu, úroveň sociálních vazeb mezi žáky ve třídě a to, jaký je v těchto ohledech u integrovaných žáků subjektivní pocit spokojenosti respektive nespokojenosti. Po provedení vlastního výzkumu jsem podle zmíněných kritérií posoudila úspěšnost integrace vybraných žáků s LMP na 1. stupeň základních škol. V této souvislosti bych chtěla zdůraznit, že je integrace často posuzována pouze podle toho, jaké má žák hodnocení, respektive zda prospívá či ne. To je však z mého pohledu nedostatečné. Integrace by se totiž měla hodnotit i podle dalších důležitých skutečností, které jsem se snažila zahrnout do zmíněných 4 kritérií. I přesto, že v mojí práci užívám stanovených kritérií, nemyslím si, že je vhodné hodnotit podle nich úspěšnost integrace žáka zcela striktně, bez ohledu na širší souvislosti dané problematiky. Stanovená kritéria považuji pro účely této práce za dostatečná. Pro hlubší zkoumání integrace bych je ale doporučovala více rozpracovat a konkretizovat.

Problémy v některé z oblastí zmíněných kritérií představují ohrožení, či dokonce znemožnění úspěšné integrace. Právě proto ve své bakalářské práci přináším poznatky o úspěšnosti integrace konkrétních zkoumaných žáků s LMP na 1. stupni základních škol. Na úspěšnost integrace je možno nahlížet jak z pohledu prospěšnosti integrovaného žáka, tak z pohledu oboustranné prospěšnosti. V této práci řeším posuzování úspěšnosti integrace z pohledu integrovaného žáka. Po prostudování

odborné literatury a zhodnocení získaných informací z realizovaného výzkumu ve školách, shledávám integraci žákyně druhé třídy B. i přes mírné nedostatky v některých dílčích kritériích pro hodnocení úspěšnosti integrace jako úspěšnou. B. je prostorově začleněna, jelikož se převážnou část vyučování vzdělává společně s ostatními žáky ve třídě. Mírný nedostatek v této oblasti podle mého názoru představuje pouze přílišná spolupráce s asistentkou pedagoga. S prospěchem B. problémy nemá. Možné riziko, které by mohlo být v budoucnu důvodem neúspěšné integrace, shledávám ve vztazích se spolužáky. Ty jsou sice podle mého názoru v současné době na dobré úrovni, ale s přibývajícím věkem jeví známky postupného zhoršování. Se současným stavem zmíněných oblastí je B. spokojena. V integraci žákyně třetí třídy A. a žáka čtvrté třídy D. jsem našla v rámci stanovených kritériích závažné problémy, na jejichž základě hodnotím jejich integraci v určitých ohledech jako neúspěšnou. Největší překážkou úspěšné integrace u A. představovala absence pozitivních sociálních vztahů mezi touto dívkou a jejími spolužáky. Chování žáků vůči A. se totiž vyznačovalo ignorováním, odmítáním a posměchem. Jediný přátelský vztah má navíc z pohledu učitelky ale i dle mínění samotné A. se spolužákem, který si jí při mém pozorování nijak zvlášť nevšímal. Dalším důvodem proč shledávám integraci A. jako neúspěšnou, je též její zjevná subjektivní nespokojenost se současnou povahou vztahů ve třídě. V prostorovém začlenění ani v prospěchu A. jsem žádné podstatné problémy neshledala. U integrovaného žáka D. je situace v oblasti sociálních vztahů se spolužáky velmi podobná jako u A. D. nemá ve třídě žádné kamarády, jeho spolužáci s ním nechtějí sedět ani spolupracovat. V tomto případě je D. z mého pohledu znevýhodněn dvakrát, jednou svým postižením a podruhé nízkou sociální úrovní rodiny, jejímž důsledkem je jeho nedostatečná osobní hygiena a z toho pramenící odmítavý postoj spolužáků. V oblasti prostorového začlenění jsem neobjevila závažné problémy, pouze bych zde chtěla upozornit na riziko, že by D. mohly chybět kompetence, které by měl získat v hodinách pracovního vyučování, jež v současné době absolvuje pouze kreslením či vystřihováním. Ostatní oblasti integrace jsou u D. z mého pohledu v pořádku.

V této práci sice nepřináším výsledky, které by bylo možno zobecnit, ale poukazují na to, že je integrace v některých případech problém, a proto není vhodná. Neúspěšná integrace totiž může negativně ovlivňovat jak integrované žáky, tak i jejich spolužáky. V dlouhodobém horizontu by tak mohla vést ke zhoršení kvality vzdělávacího procesu všech žáků a v závažnějších případech až ke zhoršení sociálních vztahů ve třídě, které se negativně odráží na celkové atmosféře a klimatu. Tyto skutečnosti pak mohou mít vliv na spokojenost žáka ve škole, jeho psychiku ale i na kvalitu jeho budoucího života. Právě proto je cílem speciální pedagogiky úspěšná integrace, která přináší žákům prospěch. Úspěšná integrace totiž může přispět k větší samostatnosti a nezávislosti integrovaných žáků, jejich sociální integraci, většímu zapojení do společenského života, ale i k respektování odlišností a odstranění diskriminace ze strany intaktní společnosti. Z tohoto důvodu považuji za nutné řešit současnou situaci a odstranit problémy, které úspěšnou integraci znemožňují. Na výskyt problému v integraci bych chtěla upozornit především širší odbornou veřejnost, která by podle mého názoru neměla stávající situaci ignorovat ale naopak usilovat o řešení zmíněné problematiky.

Otázkou však stále zůstává, jak situaci v případě, že se při integraci objevují problémy, vyřešit. V případech, kdy není integrace úspěšná, by mohla být podle mého názoru pro tyto žáky lepším řešením skupinová integrace, která by snad některé z problémů neúspěšné integrace vyřešila. Integrovaní žáci by se mohli v předmětech, ve kterých je třeba vzdělávat spolu s žáky, kteří mají stejné problémy jako oni a ostatní předměty, v nichž je to v jejich zájmu absolvovat s jejich intaktními spolužáky. Při skupinové integraci by se navíc integrovaní žáci setkávali jak s intaktními vrstevníky, tak s vrstevníky s postižením, jež jsou „stejní“ jako oni, se kterými by měli podobné zájmy, rozuměli si s nimi a vytvořili si s nimi opravdové přátelské vztahy.

Výsledky mého výzkumu poskytnu ředitelům a třídním učitelům, kteří o ně projevili zájem s cílem informovat je o úspěšnosti, popř. neúspěšnosti integrace jejich žáků. Díky těmto výsledkům totiž mohou učinit určité kroky, které by mohly přispět ke zlepšení úspěšnosti integrace jejich žáků již nyní.



## 6 Seznam informačních zdrojů

- 1 BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005a, s. 26-46. ISBN 80-86633-38-1.
- 2 BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007a, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 3 BARTOŇOVÁ, M., A. FRANKOVÁ a M. VÍTKOVÁ. Dítě s mentálním postižením v rodině. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005b, s. 7-25. ISBN 80-86633-38-1.
- 4 BARTOŇOVÁ, M., B. BAZALOVÁ a J. PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007b, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- 5 BAZALOVÁ, B. Psychoemocionální dimenze postižení. Vlastní já-identita. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005, s. 225-228. ISBN 80-86633-38-1.
- 6 BEDNÁŘ, V. a kol. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada, 2013, 224 s. ISBN 978-80-247-4211-3.
- 7 BENDOVIČ, P. a P. ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011, 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

- 8 BRAUN, R. *Zjišťování klimatu třídy a psychologická práce s třídou*. [seminář]. České Budějovice: Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, 10. - 11. 10. 2012.
- 9 ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- 10 ČERNÁ, M a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
- 11 DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1973, 183 s.
- 12 DYSON, L. Strategies for and Successes with Promoting Social Integration in Primary Schools in Canada and China. *International Journal of Disability, Development & Education*. 2012, roč. 59, č. 2, s. 157-172. DOI: 10.1080/1034912X.2012.676422.
- 13 FLEŠKOVÁ, M. a kol. *Základy učitel'skej psychológie: vybrané problémy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999, 214 s. ISBN 80-08-02830-0.
- 14 FRANIOK, P. *Speciální pedagogika - vybrané problémy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006, 63 s. ISBN 80-7368-161-7.
- 15 FRIEDLOVÁ, K., et al. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 83 s. ISBN 978-80-87652-70-1.

- 16 GEORGIADI, M., E. KALYVA, E. KOURKOUTAS a V. TSAKIRIS. Young Children's Attitudes toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2012, roč. 25, č. 6, s. 531-541. DOI: 10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x.
- 17 GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- 18 HÁJKOVÁ, V. Kooperace pedagogů jako příspěvek k utváření integrativního klimatu školy. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005, s. 47-54. ISBN 80-86633-38-1.
- 19 HAVLÍK, R. Životní etapy a socializace. HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 43-65. ISBN 80-7178-635.
- 20 HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
- 21 HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- 22 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- 23 HUČÍK, J. Mentální postižení. In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Editor Viktor Lechta. Portál, 2010, s. 250-264. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 24 CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- 25 JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006, 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
- 26 JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993. 129 s.
- 27 JESENSKÝ, J. Podstata integrace handicapovaných. JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 21-26. ISBN 80-718-4691-0.
- 28 KAYAMA, M. a W. HAIGHT. Disability and Stigma: How Japanese Educators Help Parents Accept Their Children's Differences. *Social Work*. 2014, roč. 59, č. 1, s. 24-33. DOI: 10.1093/sw/swt027.
- 29 KERR, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Přeložil Daniel Hanšpach. Praha: Portál, 1997, 165 s. ISBN 80-7178-147-9.
- 30 KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.
- 31 KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, 181 s. ISBN 80-720-4064-2.
- 32 KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada Publishing, 2005, 157 s. ISBN 80-247-0885-X.
- 33 KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

- 34 KULÍŠKOVÁ, O. Fatické funkce. In: VALENTA, Milan. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 227-238. ISBN 978-80-247-3829-1.
- 35 *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. Překlad Ladislava Khailová. Praha: Portál, 1997, 210 s. ISBN 80-717-8206-8
- 36 LACA, S. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, 211 s. ISBN 978-80-87182-19-2.
- 37 LEČBYCH, M. Konace a aspirace. In: VALENTA, Milan. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 261-264. ISBN 978-80-247-3829.
- 38 LECHTA, V. Inkulivní pedagogika - základní vymezení. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Editor Viktor Lechta. Praha: Portál, 2010, s. 20-39. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 39 LEJČAROVÁ, A. *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. Praha: Karolinum, 2011, 191 s. ISBN 978-80-246-1843-2.
- 40 LEONHARDT, A. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Editor V. Lechta. Praha: Portál, 2010, s. 155-167. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 41 MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 42 MARKOVÁ, K., L. KRUMP a M. JONÁŠ. *Průvodce: Rodina a škola, volný čas a integrace mladých lidí s tělesným postižením*. Praha: Užitečný život, 2000, 51 s.

- 43 MATUŠKA, O. a T. JABLONSKÝ. Východiska inkluzivní didaktiky. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Editor Viktor Lechta. Portál, 2010, s. 120-142 ISBN 978-80-7367-679-7.
- 44 *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008, 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.
- 45 MICHALÍK, J. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In: MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001a, s. 10-45. ISBN 80-244-0231-9.
- 46 MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Dotisk 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001b, 135 s. ISBN 80-244-0077-4.
- 47 MICHALÍK, J. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když*. Vsetín: Základní škola Integra Vsetín, 2002, 56 s. ISBN 80-238-9885-X.
- 48 MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- 49 MÜHLPACHR, P. Anxiologická a normativní dimenze integrace. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno, 2004, s. 12-18. ISBN 80-7315-071-9.
- 50 MÜLLER, O. Dítě s mentální retardací. In: MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001, s. 221-250. ISBN 80-244-0231-9.
- 51 MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

- 52 NAKONEČNÝ, M. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- 53 NOVOSAD, L. Sociální integrace zdravotně znevýhodněné populace a úspěšnost socializačního procesu. JESENSKÝ, Ján. *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 33-36. ISBN 80-718-4691-0.
- 54 PEŠATOVÁ, I. a V. TOMICKÁ. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 115s. ISBN 978-80-7372-268-5.
- 55 PETRÁŠ, P. Smyslová percepce. In: VALENTA, Milan. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 138-149. ISBN 978-80-247-3829.
- 56 PETROVÁ, A. Adaptabilita a sociabilita. In: VALENTA, Milan. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 249-259. ISBN 978-80-247-3829.
- 57 PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Přeložil Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- 58 PIPEKOVÁ, J. *Pedagogika osob s mentálním postižením. In Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor M. Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- 59 PIPEKOVÁ, J. Dítě s mentálním postižením v rodině. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005, s. 209-224. ISBN 80-86633-38-1.

- 60 PIPEKOVÁ, J., 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- 61 POŽÁR, L. Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky. In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Editor V. Lechta. Portál, 2010, s. 75-91. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 62 PROCHÁZKA, M. a J. PETRÁŠOVÁ. Intelektové poznávací funkce. In: VALENTA, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 178-198. ISBN 978-80-247-3829-1.
- 63 ROZSYPALOVÁ, M., V. ČECHOVÁ a A. MELLANOVÁ. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003, 186 s. ISBN 80-733-3014-8.
- 64 SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 65 SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. upr. vyd. Praha: SPN. 1980, 231 s.
- 66 STUPŇÁKOVÁ, E., M. NAVRÁTILOVÁ a M. PROCHÁZKA. Motorika. In: VALENTA, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 151-167. ISBN 978-80-247-3829.
- 67 SVOBODA, P. Paměť. In: VALENTA, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 209-223. ISBN 978-80-247-3829.



- 68 ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 198 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.
- 69 TURIÁK, E. *Integrita a školská profilácia osôb s mentálnym postihnutím*. Ružomberok: Verbum, 2012, 182 s. ISBN 978-80-8084-896-5.
- 70 VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
- 71 VALENTA, M. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3. dopl. a upr. vyd. Praha: Parta, 2007, 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
- 72 VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích: vzdělávací politika a řízení školství: podoby vyučování a třídní management: hodnocení ve vyučování: pedagogická diagnostika: práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- 73 VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, 2003, 210 s. ISBN 80-968797-0-7.
- 74 VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-1081-8.
- 75 VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- 76 ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Edukace jako nástroj budoucího uplatnění zdravotně postižených*. In: BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005, s. 229-237. ISBN 80-86633-38-1.

- 77 ZEZULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011, 134s. ISBN 978-80-7368-991-9.
- 78 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 18. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- 79 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: MŠMT, 2005. [cit. 19. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- 80 *Úmluva o právech dítěte*. New York: OSN, 1989. [cit. 19. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.
- 81 *Vyhláška č. 72 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [cit. 5. 3. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=59741&nr=72~2F2005~20Sb.&ft=pdf>.
- 82 *Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [cit. 5. 3. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=59742&nr=73~2F2005~20Sb.&ft=pdf>.
- 83 *Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [cit. 5. 3. 2014]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

## **7 Přílohy**

**Příloha č. 1 - Pozorování**

**Příloha č. 2 - Interview**

**Příloha č. 3 - Sociometrie**

**Příloha č. 4 - Aktivita Lodičky**

**Příloha č. 5 - Aktivita Strom s postavami**

## **Příloha č. 1 - Pozorování**

### **Pozorované oblasti**

Za účelem posouzení úspěšnosti integrace bylo v průběhu pozorování u integrovaných žáků sledováno šest základních oblastí. V rámci jednotlivých oblastí byla stanovena škála, podle které budou jednotlivé oblasti hodnoceny. Z každé z oblastí mohou žáci získat maximálně 5 bodů a minimálně 1 bod.

### **Tabulka č. 1 - Společné vzdělávání**

5	Integrovaný žák absolvuje všechny předměty, ve kterých se neliší RVP integrovaného žáka a jeho spolužáků a v nichž je to v jeho zájmu ve stejné třídě jako jeho spolužáci.
4	Integrovaný žák absolvuje všechny předměty, ve kterých se neliší RVP integrovaného žáka a jeho spolužáků ve stejné třídě jako jeho spolužáci, i přesto, že to není v jeho zájmu.
3	Integrovaný žák absolvuje některé předměty, ve kterých se neliší RVP integrovaného žáka a jeho spolužáků v jiné třídě, než jeho spolužáci, i přesto že to není v jeho zájmu.
2	Integrovaný žák absolvuje většinu předmětů, ve kterých se neliší RVP integrovaného žáka a jeho spolužáků v jiné třídě než jeho spolužáci, i přesto že to není v jeho zájmu.
1	Integrovaný žák není nikdy přítomen ve stejné třídě jako jeho spolužáci.

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 2 - Společné sezení v lavici**

5	Integrovaný žák sedí po celou dobu vyučování v lavici se spolužákem.
4	Integrovaný žák sedí při některých předmětech v lavici se spolužákem.
3	Integrovaný žák sedí v lavici s asistentem pedagoga pouze při některých předmětech.
2	Integrovaný žák sedí po celou dobu vyučování v lavici s asistentem pedagoga.
1	Integrovaný žák sedí v lavici sám.

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 3 - Přístup učitele**

5	Učitel přistupuje k integrovanému žákovi stejně jako k ostatním žákům, věnuje mu stejný čas, vyvolává ho stejně často jako ostatní žáky.
4	Učitel přistupuje k integrovanému žákovi stejně jako k ostatním žákům, věnuje mu více času na úkor ostatních žáků, vyvolává ho stejně často nebo častěji než ostatní žáky.
3	Učitel přistupuje k integrovanému žákovi stejně jako k ostatním žákům, věnuje se mu méně než ostatním žákům, vyvolává ho stejně často nebo méně často, než ostatní žáky.
2	Učitel přistupuje k integrovanému žákovi spíše negativně, věnuje se mu více na úkor ostatních žáků, vyvolává ho stejně často nebo častěji než ostatní žáky.
1	Učitel přistupuje k integrovanému žákovi spíše negativně, věnuje mu méně času než ostatním, vyvolává ho stejně často nebo méně než ostatní žáky.

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 4 - Přístup spolužáků k integrovanému žákovi ve vyučování**

5	Pozitivní přístup, probíhá komunikace, žáci spolupracují, pomáhají si – vlastní iniciativa.
4	Převážně pozitivní přístup, probíhá komunikace, žáci spolupracují, pomáhají si – na vyzvání učitele.
3	Ignorující přístup, pouze nutná komunikace, žáci spolupracují minimálně, integrovaný žák není zapojen – bez posměšků, negativních reakcí.
2	Ignorující přístup, pouze nutná komunikace, žáci spolupracují minimálně, integrovaný žák není zapojen – posměšky, negativní reakce.
1	Negativní přístup, odmítání integrovaného žáka, komunikace neprobíhá, žáci nespolupracují, posměšky, negativní reakce.

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 5 - Chování integrovaného žáka v hodině**

5	Integrovaný žák probírá stejné učivo jako ostatní spolužáci, práce ho zaujala, hlásí se, nevyrušuje.
4	Integrovaný žák neprobírá stejné učivo jako ostatní spolužáci, práce ho zaujala, hlásí se, nevyrušuje.
3	Integrovaný žák probírá stejné učivo jako ostatní spolužáci, práce ho nezaujala, nudí se, nehlásí se.
2	Integrovaný žák probírá stejné učivo jako ostatní spolužáci, práce ho nezaujala, nudí se, nehlásí se, vyrušuje.
1	Integrovaný žák neprobírá stejné učivo jako ostatní spolužáci, práce ho nezaujala, nudí se, vyrušuje.

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 6 - Společné trávení přestávek se spolužáky**

5	Integrovaný žák tráví přestávky společně se svými spolužáky, je středem pozornosti.
4	Integrovaný žák tráví přestávky s menší skupinou spolužáky.
3	Integrovaný žák tráví přestávky pouze s několika málo spolužáky.
2	Integrovaný žák tráví přestávky převážně sám, nikdo si ho nevšímá.
1	Integrovaný žák tráví přestávky sám, ostatní se k němu chovají odtažitě.

Zdroj: Vlastní výzkum

### **Výsledky pozorování**

**Tabulka č. 7 - Výsledky pozorování - žákyně B.**

Společné vzdělávání	5
Společné sezení v lavici	5
Přístup učitele	3
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi ve vyučování	2
Chování integrovaného žáka v hodině	4
Společné trávení přestávek se spolužáky	2

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 8 - Výsledky pozorování - žákyně A.**

Společné vzdělávání	5
Společné sezení v lavici	1
Přístup učitele	3
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi ve vyučování	3
Chování integrovaného žáka v hodině	4
Společné trávení přestávek se spolužáky	2

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 9 - Výsledky pozorování - žák D.**

Společné vzdělávání	4
Společné sezení v lavici	2
Přístup učitele	3
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi ve vyučování	2
Chování integrovaného žáka v hodině	4
Společné trávení přestávek se spolužáky	2

Zdroj: Vlastní výzkum



## **Příloha č. 2 - Interview**

Integrovaným žákům byly kladeny následující okruhy otázek. Líbí se ti ve škole? Máš ve třídě kamarády? Jsi spokojený(á) s tím, jaké máš známky?

Třídním učitelkám byly kladeny tyto okruhy otázek. Mohl(a) byste popsat průběh integrace žáka s LMP, respektive přiblížit průběh jeho začleňování mezi spolužáky, povahu reakcí okolí, spolupráci všech zúčastněných, problémy se kterými, jste se při integraci setkal(a) a podobně? Mohl(a) byste popsat současnou situaci integrovaného žáka, konkrétně postoje okolí, spokojenost integrovaného žáka, spolupráci všech zúčastněných, povahu případných problémů atd.? Je podle Vašeho názoru integrace žáka pro něj i spolužáky přínosná? Jaký očekáváte vývoj integrace žáka v dalších ročnících povinné školní docházky? Další otázky byly opět pouze pro doplnění.

### **Interview s integrovanou žákyní B.**

Líbí se ti ve škole? „No líbí“

Jsi ráda ve škole? „Jo.“

Těšíš se do školy? „Jo“

Baví tě učení? „Jo baví.“

A co tě baví nejvíc? „Všechno.“

Takže není nějaký předmět, který by tě bavil nejvíc ze všech? „Ne.“

Baví tě třeba hudebka, malování? „Jo“

A matematika? „Matematika trošku míň.“

Máš ve třídě kamarády? Koho? „Lenku, se všema. Nejvíc s Lenkou.“

Je tady někdo koho ráda nemáš? „Kačku.“

Je někdo, kdo ti ubližuje? „Nikdo.“

Jsi spokojená s tím, jaký máš prospěch? „Budu mít jednu dvojku.“

A jinak jedničky? „Jo.“

A doma jsou rádi, že máš tak hezké známky? „Jo.“

### **Interview s třídní učitelkou B.**

Mohl(a) byste popsat, průběh integrace žáka s LMP, respektive přiblížit průběh jeho začleňování mezi spolužáky, povahu reakcí okolí, spolupráci všech zúčastněných, problémy, se kterými jste se při integraci setkal(a) a podobně? „Maminka B. určitě nechtěla dávat jinam. Maminka spolupracuje. B. byla vyšetřena ve SPC už v pěti letech, byla tam vedená už dříve, nebylo to až že by to bylo s nástupem školní docházky, ale už od dřív. Na základě vyšetření SPC jí byl přidělen asistent. Byla tady vlastně ta vedoucí paní D., protože ona je jako místní z L., jo, takže víceméně tak, jako nám i řekla jako v čem, diagnostiku B., seznámila nás s tím vyšetřením a na základě tohohle nám i jako i nám pomáhala, poradila nám. Ona měla vlastně svoji asistentku, jinou teda než tady paní B. A víceméně s náma dělala všechno, samozřejmě z dopomocí té asistentky. Měla taky samozřejmě už svůj plán, ale vlastně ten půlrok zvládala úplně v pohodě všecko. S tím, že se samozřejmě musela jakoby trochu usměrňovat. Co dělat, co nedělat, jako pořád to ona dřív ještě nabyla na lékách a to byl docela větší problém, jakoby z hlediska chování.

Děti jí hlavně znaly ze školky, jo, takže věděly, co od ní mají čekat. Ono je fakt, že dřív jako i bila děti, nadávala jim, že jako nebyla pro ránu daleko, ale to se pak spravilo těma lékama, že tahle agresivita, ta hyperaktivita se trochu potlačila. Oni nechtěli třeba léky, ale pak se uchýlili i maminka ráda, protože opravdu ani doma vlastně ji zvládnout bylo strašně těžký, jo. A to, že s ní byly ve školce, si jako myslím, že je docela pozitivní, protože ty děti ví, co od ní mají očekávat, protože kdyby sem byla jako vhozená, aniž by jí před tím kdy neznaly, protože ona, vlastně, od těch čtyř let, vlastně, chodí do školky, jo, takže tři roky s ní byly ve školce. Proto i jako, když to řeknu blbě, tak jako vím co, když se řeklo B., tak každý si jako vybavil, to bude hrůza i já jsem to tak vnímala, že když jí znám z hřiště, co dokázala, jak jí jako tady budeme učit a že mě jakoby překvapila mile. Jako, že jako, jo, že s ní bylo pořízení. Ale díky tomu, že opravdu, jako že zvládala ze začátku, tak jako to bylo docela bez problému, jo. Problém vlastně ani nebyl. Nelišila se rozvrhově, měla i stejný počet hodin, až teďko se malinko asi bude lišit v hodinách. Z matematiky má dvojku, jinak má jedničky. To, co je v příloze, plní dobře, zvládá. Děti jí berou, ví, že se učí

něco jiného s paní asistentkou. Taky rodina s ní dost dělá např. v prvouce je srovnatelná s dětmi, hlavně maminka s ní hodně pracuje. Jako teď si myslím, že bude víc problémů teď hlavně v té třetí. A víc než výukové problémy se spíš řešily jako problémy v chování, to jako musím říct, že jo. Ale zase ty děti jako věděly, to je B., takže to tak jakoby nebraly, no. Že třeba, B. je třeba bouchla, že na to jsou zvyklí, ale věřím, že kdyby prostě přišla mezi normální děti, který neví, co je B., tak jako by byl asi problém i s rodičema, jako že by se jim to taky nelíbilo, ale oni víceméně byli připravení na to z té školky. Ale byl tam trošku problém ze začátku, před první třídou, protože jich mělo být vlastně 28 a jednalo se, jestli teda budou dvě třídy, jo. A tam trošku, jako, rodiče měli obavy, co B., jak to zvládne, protože si mysleli, že zase já se nebudu moct věnovat dětem, protože tam bude B., jenže tam šlo hlavně o to, že by nevěděli, že bude mít asistenta, ale byl tam ještě jeden chlapec, kterej pak měl dodatečněj odklad, takže teď je v první, a to jako opravdu bylo moc, když to řeknu jako kdybysme tam měli být já bez nikoho, B. a ještě tenhle hošík, tak jako opravdu nemáte šanci něco udělat než je krotit, aby někomu neublížili, když to řeknu. To bylo strašný taky, teď taky jako je na lékách a to bylo pro mě náročný než tenhle ten odešel jakoby do té školky, a pak se jako dalo docela pracovat. Takže jako v tomhle měli trošku jako rodiče strach, jako v počtu a i z té B., protože ji tady jako všichni znají, jsme jako by na vesnici. Ale asi jim jako stačilo, že bude mít někoho, kdo se s ní bude moct normálně se učit. Teď už to tak berou, ani jsem jako nic neslyšela, a to jako že se to tady hodně roznese. Protože ona funguje, takže ostatní nejsou jako nějak znevýhodňovaný.

Mohl(a) byste popsat současnou situaci integrovaného žáka, konkrétně postoje okolí, spokojenost integrovaného žáka, spolupráci všech zúčastněných, povahu případných problémů atd.? „Děti v té třídě jí tolerují. Ona pak třeba o přestávce jako na koberci blbne ale, zas s těma jakoby intelektově slabšíma, který jako ještě je baví, když to řeknu v uvozovkách si s ní jako hrát a blbnout. Třeba hrajou na zvířata, vydávají zvuky, ale třeba zase přijde další, který se zase jako baví, jo. Ale jako teď tam už začne propast mezi tím intelektem jejím a těch dětí, který jdou prostě dál a jako jí utečou o hodně dál, než na čem bude B. A to právě nevím, co bude jakoby za ten rok nebo teď ta třetí třída. Jako pro mě třeba osobně si myslím, že ta třetí třída je úplně jako

hraniční, aby tady mohla fungovat. Pak by jsme se měli nějak zaměřit, co bude dál. A vlastně i ten asistent se přiznává na dva roky, takže ona ho má vlastně na tyhle dva roky přiznanýho, takže rodiče to akceptují, berou, proč by něco sháněli, když může být tady nebo ji někam vozili, ale nevím, jestli ještě bude jako další rok tak nějak únosnej, čtyřka, pětka. Tohle je ten můj takovej pohled, že to nebude mít jako efektivitu nějakou, i vzhledem k tomu, že ve třetí začnou jazyky, začnou tam mít jakoby přírodovědu, vlastivědu to tady zatím, ta první, druhá třída je lehká. Ona pak podle plánu, že tam má přidáno zase jako pracovní vyučování, ale pro ni by bylo teď dobrý, kdyby si třeba mohla tu třídu zopakovat a jít do druhý třídy jo. Ale vzhledem k tomu, že ona má svůj plán, že jo, tak si jede podle plánu, splňuje ho, takže postoupí do dalšího ročníku, no. I když by bylo nejlepší, kdyby mohla jít třeba s druhákama a pak by plnohodnotně se mohla zapojit i s dětma a stíhat, zvládla by to, co má v hlavě teď naučený a krásně by to upotřebila. Protože v tomhle já vidím to riziko.“

Je podle Vašeho názoru integrace žáka pro něj i spolužáky přínosná? „Já si myslím, že pro B ta první, druhá třída určitě, ale nemyslím si, že to bude přínosný ve třetí a dál. Já si prostě myslím, že tohle je jako strop, jak jí můžem jakoby začlenit. Tohle je můj názor. A myslíte si, že je integrace přínosná pro ty ostatní? (Povzdech) „Že by jim to bylo jedno? Nevnímám, jako že by...nevím, jestli je přínosná. Nedokážu říct, jestli jim to něco dává, jestli to myslíte takhle. Je fakt, že se vždycky najde někdo, koho ty děti nemusí, ale tady to není tak jako, že by si jí zrovna ty děti jako vybraly, ale myslím si, že když by tam nebyla, že jim to vadit nebude, že tam B. není.“

Někdy to funguje tak, že se jim některé děti snaží pomáhat, není to tady tak? „Ale myslím, že je jim to ještě jako by jedno, možná že jsou na to ještě jakoby malí, jako. No, a to bych zase neřekla, že by se tady zas až tak projevilo, to zatím ne, jako. Ale pro mě je hlavně důležitý to, jako, že jí neublížou, že jí jakoby neodsouvají. To jako na ni nejsou zlí. Já jsem měla hlavně strach, že budou vidět, že je jiná a to mě jako překvapilo, že to se tak jako neděje, jo. Štvala je samozřejmě na začátku tý první třídy, protože ona fakt jak je bouchla, byla živější nebo tak, tak proč by si to měly nechat líbit, že jim někdo nadává a mlátí, ale ony zas tohle nejsou schopny pochopit, že jako, no.“

### **Interview s integrovanou žákyní A.**

Líbí se ti ve škole? „Dobře.“

Jsi tady spokojená? „Jo.“

Nechtěla bys chodit do jiné školy? Nelíbilo by se ti někde víc? „Ne.“

Co tě baví ve škole? „Malování.“

A ještě nějaký předmět máš ráda? „Tělocvik, češtinu.“

Co tě nebaví? „Matika.“

A jde ti matika? „Nejde.“

Máš ve třídě kamarády? Koho? „Mám Pét'u.“

S Pét'ou kamarádíš nejvíc ze všech? „Hm.“

A ještě s někým kamarádíš? „Ne.“

Jenom s Pét'ou? „Hm.“

A s kým sedíš v lavici? „S Danuškou.“

A s tou se kamarádíte? „Ne.“

A bavíte se při hodině nebo o přestávce třeba? „Jo.“

A ve třídě neubližuje ti někdo? „Ne.“

Všichni jsou na tebe hodní? „Jo.“

Ty nedostáváš na vysvědčení známky, ale máš tam vždy něco napsaného, že jo? „Jo.“

A jsi s tím, co ti tam paní učitelka napíše spokojená? „Jo.“

A mamka taky? „Jo.“

### **Interview s třídní učitelkou A.**

Mohl(a) byste popsat, průběh integrace žáka s LMP, respektive přiblížit průběh jeho začleňování mezi spolužáky, povahu reakcí okolí, spolupráci všech zúčastněných, problémy, se kterými, jste se při integraci setkal(a) a podobně? „Já jsem u této třídy první rok, takže nemám všechny informace. Je tady výchovná poradkyně, která mě ze začátku vlastně seznámila, jak se dělá IVP a jinak se radím tady tak jako s učitelama. Pracovnice ze SPC jsem tu viděla jenom jednou, no. Ale je to spíš tak přes papíry, mi to tak přišlo, jako zatím nemám zkušenost, že by třeba přišli a řekli, no tohle

to nedělejte, bylo by vhodné tohle to a tohle to, ne. To by mi pomohlo, protože třeba já mám určitou představu a nemusí to být úplně jako ono. A. sem byla integrovaná již od první třídy, kterou opakovala. Vedení vyšlo mamince s integrací vstříc. Dívka by musela jinak jezdit do zvláštní školy, která je daleko a maminka je zaměstnaná, takže v podstatě se to udělalo tímto způsobem, ale nikomu to nevadí, nebo že by to byl nějaký problém. Ani učitelé s tím neměli problém a rodičům spolužáků to také nevadilo.“

Mohl(a) byste popsat současnou situaci integrovaného žáka, konkrétně postoje okolí, spokojenost integrovaného žáka, spolupráci všech zúčastněných, povahu případných problémů atd.? „Oni se tolerují, ale není to kamarádskej vztah, jo. Ona má ve třídě pouze jednoho opravdového kamaráda P. Ostatní žáci se jí smějí, třeba když dělá obličej, takže jí mají spíš za třídního šaška. Ona tím získává pozornost. Je to tak, že prostě ji tolerují, jo tu A., ale že sami o sobě by si ji nevzali do dvojice. Že to je spíš jako na povel nějaký, že to přetrpí, ale vezou si jí. Ale jako jinak opravdu jenom s tím P. je takovej vztah. Ale naproti tomu pak, jak jsme tady měli jednoho chlapce, toho M. a ten nemá vůbec žádné kamarády, ten není integrovaný a toho berou úplně nejmíň. A. berou, mají ji jako kamarádku. Prostě jí fakt berou, M. vůbec. V téhle té třídě je problém v tom, že děti nejsou zvyklí, když třeba jsem u A., aby byly v tichosti. Že řvou hned paní učitelko, a zvedají se, a tak to je docela problém jako udržet ten řád, aby oni se vyrovnali, že teďko opravdu je na řadě A., a teďko oni mají samostatnou práci. Protože většinou furt chtějí pozornost, každej tady, pozornost, jo, nějakou. Tak to. Jinak na přípravu využívám didaktické pomůcky, aby měla názorný pomůcky, ve třídě máme počítadla, ale dělá se jí i osová souměrnost, tak v tomhle tom je potřeba větší příprava, ale jinak si myslím, že zase pracovní sešity a tohle to, to A. má. V tom nevidím jako velkou zátěž. Ze začátku je to náročný, proto se jí člověk musí věnovat vlastně, co s tím má dělat a nějak jí to připravovat, ale myslím, že největší problém je kombinovat to, ty dvě skupiny v podstatě, no. Já si myslím, že by bylo dobré, aby tu pro A. byl asistent, protože by jí opravdu pomohl, protože A. vyžaduje opravdu pomoc při tom. Protože když jí nemá, tak potom se kouká, kde, co dělají jinýho a hledá si nějakou jinou činnost. Takže ten asistent by jí hodně pomohl.

Protože by vlastně měla pořád ten dohled a on by jí řekl, že to dělá hezky, pochválil by jí a A. by udělala maximum. Je vidět, že to co dělá, vydrží krátce, protože tu pozornost má fakt krátkodobou, takže střídá ty činnosti a kdyby měla někoho k sobě, tak to by jí vyhovovalo maximálně no. Ona má teď IVP a vzdělává se podle RVP pro běžnou základní školu, ale od příštího roku se bude učit podle praktické školy, no, protože to se teďko tou třetí třídou ukázalo, že opravdu na normální vzdělávání nemá, že to nezvládá.“

Mohl by podle Vás nastat problém v tom, že se bude vzdělávat podle jiného RVP, čímž se bude stále více opožďovat a její učivo se bude více a více lišit od učiva ostatních spolužáků? „V tom zase nevidím problém jako takový, protože ona bude mít ten svůj plán. Ty děcka už si zvykají na to, že když píše diktáty, tak píše ob větu, takže ví, že ona to má trošku jinak, nebo když píše doplňovací cvičení nebo takhle. Takže na to už si zvykají, takže si myslím, že to nebude takový velký problém a myslím si, že to ulehčí hrozně práci, protože toho bude mít méně, bude spokojenější, bude taková klidnější, bude zažívat víc úspěchu tak, si myslím, že to nebude jako žádný velký problém. A když dělá něco jiného nebo tak, tak to děti berou, že to prostě takhle je.“

Jaké má hodnocení? „Slovní, a kdyby se to převedlo na známky, tak by měla z češtiny na trojku tak, že s pomocí zvládá a z matky je to hodně slabý, tak na čtyřku. Ale zvládala by to ještě se čtyřkami, pětku by žádnou neměla, to ne. To zase domácí úkoly se snaží nebo opravdu jsou nějaký věci, které jí opravdu jdou, například naučila se básničky, se naučila vyjmenovaný řady, to zase není problém. V ostatních předmětech je to tak obdobně, z výchovy má jedničku, z prvouky tak na trojku.

Je podle Vašeho názoru integrace žáka pro něj i spolužáky přínosná? „No já si myslím, že je, protože ona tady už zná to prostředí, zná tady ty děti a myslím si, že zase ty děti jí jako táhnou dopředu, jo, protože má snahu se jim vyrovnat, takže jí ty děti táhnou dopředu, no. A pro ty ostatní je to taky přínosný, protože zase vidí, že ty lidi nejsou stejní, a že prostě ne každému se povede narodit se zdravě nebo že to takhle má no.“

A myslíte, že si to uvědomují? „Já si myslím, že si to uvědomují, protože si o tom povídáme, když jsme měli třeba na prvouce téma naše rodina a rození dětí, vývoj, takže to jsme si říkali.“

Jaký očekáváte vývoj integrace žáka v dalších ročnících povinné školní docházky? „Tato třída dostane od příštího školního roku novou paní učitelku, která s nima teda bude dva roky ted'kom, protože já jdu do první třídy. Takže to si myslím, že bude zase taková změna, že si budou muset zase zvykat po třetí. Tak tohle to je zase taková nevýhoda a to si myslím, že není pro ni zase takový. Ale zvykne si, má přijít paní učitelka, milá, hodná, že si nemyslím, že to zase není problém v tom, že bych byla nějak nespokojená s ní, ale je to zase změna, no, takže ty děti si musí zvyknout na ten řád, který má další pan učitel, paní učitelka. Tak v tomhle tom. Na a jak to bude do budoucna ve vztazích, jsem zvědavá, protože jsou od malinka taková, že říkala paní učitelka v první třídě, že to v životě nezažila. Oni jsou fakt jako na sebe strašně zlí. Oni si nepomáhají. Vůbec žádný kamarádský vztahy, pár. Je to tady rozskupinkovaný. Prostě jsou tady skupiny, který proti sobě furt bojujou. Je to dost direktivní. Furt se jim říká, nedělej to, udělej to, protože samy to prostě nedělají. Ještě v hodině je to jde, ale když je přestávka, tak prostě to jsou bitky. Já když odejdu, tak prostě zase, no. Je to spíš takovej cukr a bič, no. Nedá se udělat taková ta volná hodina, kde se třeba popovídá a tak, to nejde no.“

### **Interview s integrovaným žákem D.**

Líbí se ti ve škole? „No, dobře.“

Chodíš do školy rád? „Ano.“

Co tě nejvíc baví? „Asi matematika, angličtina, počítač.“

Co děláš na počítači? „Český jazyk, doplňuju y a i a tak“

Které předměty tě nebaví? „Čtení, výtvarka, čeština a hudebka“

A co tělocvik? „Ten mám rád.“

Co tam děláte? „Driblujeme, cvičíme, hrajeme volejbal, vybíjenou, s míčem.“

Jde ti vybíjená? „Moc ne, hned mě vybijou mezi prvníma.“

Kdybys mohl, chtěl bys chodit do jiné školy? „Ne, jsem tady spokojenej.“



Máš ve třídě kamarády? Koho? „Jo, Fandy, Vaška, Zdeňka, Adélu, to je všechno.“

Jsi spokojený s tím, jaký máš prospěch? „Se známkama jsem spokojenej, paní učitelka je na mě hodná.“

Jaké máš známky? „Dvojky, jednu pětku, i jedničky, trojky a jednu čtyřku. Na vysvědčení budu mít asi dvojky.“

Je pro tebe důležité, jaké máš známky? „Je, kvůli mámě, vadí jí, když donesu špatnou známku.“

A tobě osobně to vadí? „Jo moc, protože, když dostanu dobrou známku, tak mi máma něco dá, třeba hračku. Když jsou známky horší, tak jen bonbon.“

### **Interview s třídní učitelkou D.**

Mohl(a) byste popsat průběh integrace žáka s LMP, respektive přiblížit průběh jeho začleňování mezi spolužáky, povahu reakcí okolí, spolupráci všech zúčastněných, problémy, se kterými jste se při integraci setkal(a) a podobně? „Tuto třídu mám prvním rokem, takže jsem zde nebyla, když byl integrován, ale nikdo s jeho integrací neměl problém ani spolužáci, rodiče spolužáků ani učitelský sbor.“

Mohl(a) byste popsat současnou situaci integrovaného žáka, konkrétně postoje okolí, spokojenost integrovaného žáka, spolupráci všech zúčastněných, povahu případných problémů atd.? „Žáci ho respektují. Nechovají se k němu špatně. Neublížíjí mu. Akorát tady je problém v tom, že ta jeho hygiena je velice špatná. Nemá to z domova, teda, jako vštípené. Takže, občas i zapáchá. Děti si k němu nechtějí sednout. Já to taky kolikrát cítím. Já ho kolikrát pošlu, třeba se šel umýt, ale oni chovají doba v bytě kočky a on těma kočičinama zapáchá. On do toho postaví třeba tašku, jo, a to jde po celé třídě. Zkoušela jsem to řešit s jeho maminkou, ale hned to zamítla, nechtěla o tom mluvit, ale jinak je velmi vstřícná. S tímhle je to dítě opravdu na štíru. On to nemá zažité z domu a jeho hygiena je s tím prostě na štíru. Tady jde hlavně o to, že kvůli tomu nemá ve třídě žádného kamaráda. Ve dvojici je většinou se mnou, protože oni s ním být prostě nechtěj. Takže v tom ho opravdu lituju, protože on je jinak spolehlivý, co potřebuji, to zařídí, pomůže rád. Ale tohle ho, bohužel, vyčleňuje z té třídy. Já nevím, jestli on je schopen poznat, že jsou ostatní odtazítí k němu nebo tak,

ale nemyslím, že je spokojený. Já myslím, že on to nevnímá. On sedí u mě v první lavici, on se mnou komunikuje, proto ho tam mám, my tam jsme vlastně dva spolu a vykládáme si spolu. Já jsem tady celý den, kromě angličtiny a tělocviku. Akorát tohle, že s ním nikdo nechce být v tom kontaktu. Ve dvojici s ním nikdo nechce jít. Třeba o svačině jen tak postává, chodí tam sám anebo tam chodí s jinými dětmi, co zná, které jsou taky sociálně slabší, anebo baví se s učitelkami. S integrací nám pomáhá SPC a myslím, že by zde byl asistent pedagoga zbytečný. My tady ve škole máme ještě potřebnější děti, on toho tolik nepotřebuje. Opravdu se mohu spolehnout, že je schopen si zapsat, teda opsat úkoly z tabule, když pracuji s ostatními dětmi a má to, má to všechno pohromadě, co potřebuje. I tady ve třídě je vlastně samoobslužnej. A já mu pomáhám a on to všechno zvládne. Třeba i rychle, ale s chybama, ale snaží se. Letos jsme sem dostali počítač, který on loni neměl u kolegyně, a myslím, že to je pro něj přínos, že on opravdu se snaží pracovat a baví ho to, takže to je přínos. Minulý rok dost chyběl, ale počítač pro něj představuje lákadlo, takže se teď do školy mnohem víc těší a už téměř nechybí. Ale je to pro mě samozřejmě i práce na víc, protože musím všechny ty programy hledat na internetu a stahovat je. Ale je fakt, že je plně vytížený a při vyučování nezahálí, že má co dělat.“

Je podle Vašeho názoru integrace žáka pro něj i spolužáky přínosná? „Spolužáci ho respektují a akceptují. Já si myslím, že dříve, když ty děti jezdily B. do zvláštní školy do K., třeba, tak že se s nima jako nikdo nebavil. Navíc je místní, takže může dojíždět do školy na kole. Ale oni to jako ani neví, oni ví, že je integrovanej, že je na tom jinak, to jsme si vysvětlili, ale ani si nejstěžujou na to, že by třeba dostal lepší známku, že je takhle špatnej, třeba, a že dostává trojky, že nemá čtyřky. Děti se na to dívají, ale už z toho hlediska, že pro ně je to něco jiného a ví, že děti mohou být nějak postiženi a dokážou to respektovat a pochopit ten rozdíl. Už jsem se setkala i s tím, setkala tady, třeba v jiných třídách, že někdo říkal, že on dostal trojku a já mám taky trojku, ale to bylo v jiné třídě, ne tady. Ale já myslím, že je to tím, že je tady s nima už od první třídy. Loni a předloni byla s maminkou konzultována možnost slovního hodnocení, ale jeho maminka to odmítla s tím, že chce vidět známky.“

A ovlivňuje je to nějak pozitivně? „Ne, oni si toho spíš nevšímají, jde to kolem nich.“

Jaký očekáváte vývoj integrace žáka v dalších ročnících povinné školní docházky? „Myslím, že tady zůstane. Myslím, že si ho tady necháme. Zatím ještě nepropadl, možná propadne na druhém stupni. Já už ho příští rok učit nebudu, takže nevím, jak to bude. On je teď na úrovni tak druhé třídy. Vzdělává se podle IVP, na jehož tvorbě se podílím společně s výchovným poradcem a SPC. To, co zvládne, hodnotím podle toho, jak to zvládne jedničkou až trojkou. Hodnotím ho mírně, přihlížím ke snaze. To, co nezvládne, se přesune do další třídy. Takže on třeba bude v deváté třídě počítat to, co počítají pátáci, ale on to nezvládne, bude spíš tak na úrovni třetí třídy. Důležité je, aby uměl to základní no, aby uměl komunikovat a tak.“

**Příloha č. 3 - Sociometrie**

**Obrázek č. 1 Upravený dotazník B - 4**

Sem napiš svoje jméno a příjmení:

.....



**Které ze spolužáků nebo spolužaček máš ve třídě nejraději?**

Můžeš 3 z nich napsat podle oblíbenosti na stupně vítězů:



**Který ze spolužáků nebo spolužaček ti není sympatický?**

Můžeš 3 z nich napsat v pořadí od nejméně oblíbeného:

**1** .....

**2** .....

**3** .....

K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:



spolehlivý: ..... protivný: .....

zábavný: ..... nespolehlivý: .....

se všemi kamarád: ..... osamocený: .....



Odpověz na otázky:

Ve třídě jsem spokojen

ano

ne

Jsme spíš hádavá třída

ano

ne

Do školy se obvykle těším

ano

ne

Máme spolužáka, který nám ubližuje

ano

ne

Některému spolužákovi je ubližováno

ano

ne



**Děkujeme!**

Zdroj: Braun (2012)

## Výsledky sociometrie B.

### Sociální vazby

V sociometrii měli žáci napsat, kterého ze spolužáků mají ve třídě nejraději (nejvíce však tři). B. napsala jména tří žáků, se kterými se nejvíce kamarádí, ani jeden z nich si ale B. nezvolil. B. si zvolil pouze jeden žák a to na třetím místě. To poukazuje na to, že B. nemá s nikým vytvořenou hlubokou dvojnou vazbu. Kladných hlubokých dvojných vazeb je ve třídě celkem patnáct. Index těchto vazeb je 0,6. Frekventovanost výskytu těchto vazeb napovídá, jak moc je třída rozskupinkovaná. V tomto případě se nejedná o příliš vysoké číslo, takže rozskupinkovaná třída není. Tabulka č. 10 ukazuje, kolikrát byli žáci zvoleni. Stejně často jako B. bylo zvoleno dalších pět žáků. Jeden žák nebyl zvolen ani jednou. Ostatní žáci byli voleni častěji než B. Počet kladných voleb jednotlivých žáků nám také ukazuje, na jaké soustředěné kružnici by se dítě nacházelo v kruhovém sociogramu. B. by se nacházela až na předposlední kružnici, což není příliš uspokojivé umístění.

Tabulka č. 10 Kladné volby

Počet kladných voleb	Počet zvolených žáků
7	1
6	3
5	2
4	0
3	5
2	6
1	6
0	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Dále měli žáci v sociometrii vybrat spolužáka (maximálně však tři), který jim není sympatický. B. neurčila v sociometrii nikoho, ale v rozhovoru mi řekla, že nemá ráda K. Naproti tomu B. určilo jako nesympatickou sedm spolužáků. K. mezi nimi nebyla. Ve třídě se tedy nenachází nikdo, kdo by si byl s B. vzájemně nesympatický. Záporných hlubokých vazeb je ve třídě pouze šest. Index těchto vazeb je 0,25, což svědčí opět o tom, že třída není rozskupinkovaná. V tabulce č. 11 je zaznamenáno, kolikrát byli jednotliví žáci zvoleni jako nesympatičtí. Vícekrát než B. byl jako nesympatický zvolen pouze jeden žák. Všichni ostatní žáci byli zvoleni méněkrát, což znamená, že jsou pro své spolužáky sympatičtější než B. V kruhovém sociogramu by tedy B. skončila opět na předposlední soustředěné kružnici.

**Tabulka č. 11 Záporné volby**

Počet záporných voleb	Počet zvolených žáků
0	6
1	4
2	3
3	3
4	3
5	2
6	1
7	1
8	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Ve třídě se vyskytuje celkem 68 kladných voleb. Index kladných voleb je 2,8. Celkový počet záporných voleb je 62. Index záporných voleb je 2,6. Jestliže jsou oba indexy nižší než 3, znamená to, že třída není ani nadměrně přátelská ani nadměrně nepřátelská.

V dalším úkolu žáci přiřazovali jména spolužáků k uvedeným kladným a záporným vlastnostem. B. nebyla ani jednou uvedena jako spolehlivá, ani jako zábavná, stejně tak jako dalších deset spolužáků. Dva žáci napsali, že je B. se všemi kamarád. Spolu s ní bylo v této kolonce uvedeno dalších pět žáků. Čtyři z těchto žáků zde byli uvedeni jednou a jeden čtyřikrát (viz tabulka č. 12). Výskyt B. se tedy příliš neliší od výskytu většiny ostatních spolužáků.

**Tabulka č. 12 Kladné vlastnosti**

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	Spolehlivý	Zábavný	Se všemi kamarád
<b>0</b>	11	11	18
<b>1</b>	6	5	4
<b>2</b>	5	5	1
<b>3</b>	2	2	0
<b>4</b>	0	1	1

Zdroj: Vlastní výzkum



B. nikdo nevedl jako nespolehlivou. Jako protivná byla uvedena dvakrát. Mnohem hůř skončili dva žáci, o kterých si v prvním případě šest a v druhém případě osm žáků myslí, že jsou protivní. Že je B. osamocená, si myslí pouze jeden žák. Jako osamocení byli označeni jednou kromě B. Tři žáci a dvakrát jeden žák. Jeden žák byl označen jako osamocení dokonce patnáctkrát (jedná se o stejného žáka, který byl označen šestkrát jako protivný). Frekvence výskytu B. v tabulce se zápornými vlastnostmi (viz tabulka č. 13) je tedy naprosto zanedbatelná.

**Tabulka č. 13 Záporné vlastnosti**

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	Nespolehlivý	Protivný	Osamocení
0	16	15	18
1	4	5	4
2	1	2	1
3	2	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	1	0
7	0	0	0
8	0	1	0
9	1	0	0
15	0	0	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Index pozitivity třídy nám napoví, jak hodnotí žáci ve třídě ostatní spolužáky jako „kvalitní“ lidi. V tomto případě je index pozitivity třídy 89,1. Díky index sociálního klimatu třídy zjistíme, jak žáci naplňují své potřeby mezi spolužáky ve třídě. Index sociálního klimatu třídy je 109,4. Oba indexy jsou ze všech zkoumaných tříd nejnižší.

Podle toho, kolikrát se o žákovi v sociometrii mluvilo, můžeme rozpoznat, nakolik ostatní žáky zajímá. V tabulce č. 14 je uveden seznam žáků, seřazený podle počtu výskytu jednotlivých žáků v sociometrii. O B. bylo v sociometrii mluveno celkem třináctkrát. Z tohoto důvodu se umístila na páté příčce, což je poměrně vysokém místo. To potvrzuje, že své spolužáky zajímá. Před B. se umístilo pět žáků, za B. osmáct žáků.

**Tabulka č. 14 Atraktivita žáků podle voleb**

Jména žáků	Počet výskytu
L. a D.	28
E.	18
T.	17
D.	14
<b>B.</b>	<b>13</b>
H. a M.	12
J.	11
R., M. a K.	10
K., N. a J.	8
M., M. a T.	7
A.	6
A.	5
K.	4
V. a E.	3
R.	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Rozestavení jednotlivých žáků, respektive jejich hierarchie je znázorněna v tabulce č. 15. B. je na čtvrté příčce od konce, takže je až na jednom z nejnižších stupňů hierarchie. Níže v hierarchii než B. jsou pouze tři žáci. Poslední dva žáci mají oproti ostatním žákům znatelně horší postavení. V kladné polovině třídy je šestnáct žáků, což je 66, 7% žáků. Touto hodnotou spadá třída do normy, která představuje 60 - 70%. V záporné polovině třídy je osm žáků, mezi tyto žáky patří i B.

**Tabulka č. 15 Hierarchie**

Jména žáků	Rozdíl kladných a záporných zisků
H. a M.	12
M. a T.	7
R., N. a D.	6
A.	5
A. a E.	4
T.	3
R. a V.	1
K., M. a K.	0
J., K.	-2
M. a E.	-3
<b>B.</b>	<b>-7</b>
J.	-9
L.	-22
D.	-26

Zdroj: Vlastní výzkum

## Subjektivní pocit žáka

Ostatní žáci většinou odpovídali podobně jako B. Ve třídě je spokojeno 79% žáků. 58% žáků tvrdí, že jsou spíše hádavá třída. Do školy se těší pouze 33% dotazovaných žáků. 79% žáků má pocit, že je ve třídě spolužák, který jim ubližuje, ale pouze 54% žáků ve třídě odpovědělo, že je některému žákovi ubližováno. Odpovědi žáků jsou zaznamenány v tabulce č. 16.

**Tabulka č. 16 Hodnocení třídy**

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
<b>Ve třídě jsem spokojen</b>	19	6
<b>Jsme spíš hádavá třída</b>	14	9
<b>Do školy se těším</b>	8	14
<b>Máme spolužáka, který nám ubližuje</b>	19	4
<b>Některému spolužákovi je ubližováno</b>	13	10

Zdroj: Vlastní výzkum

Z výše uvedených odpovědí lze zjistit, jak se jednotliví žáci ve třídě cítí, respektive jak hodnotí svoji třídu. Ideální hodnota je 5. Hodnota u B. je jedna. B. však nezodpověděla všechny otázky, takže tuto hodnotu nemůžeme brát jako relevantní. Hodnoty všech žáků jsou znázorněny v tabulce č. 17. Z tabulky je patrné, že ideální hodnoty dosáhl pouze jeden žák. Hodnota pěti žáků odpovídá nule. Hodnoty ostatních žáků se pohybují mezi 4 - 1. Kvalita sociální skupiny není příliš vysoká, jelikož celkové hodnocení třídy odpovídá hodnotě 2, 08. Nicméně, vzhledem k dalším dvěma třídám, ve kterých jsem výše uvedené údaje zjišťovala, dopadla právě tato třída nejlépe.

**Tabulka č. 17 Hodnocení třídy**

<b>Hodnota</b>	<b>Počet žáků</b>
<b>5</b>	1
<b>4</b>	4
<b>3</b>	3
<b>2</b>	9
<b>1</b>	2
<b>0</b>	5

Zdroj: Vlastní výzkum

## Výsledky sociometrie A.

### Sociální vazby

V sociometrii jsem zjišťovala, jakého spolužáka mají žáci ve třídě nejraději (ale ne více než tři). A. vyplnila jména tří spolužáků. Na prvním místě uvedla P. Tohoto žáka, jako jejího nejlepšího kamaráda, zmiňovala A. (ale i třídní učitelka) také v rozhovoru. P. si vybral také A. jako svoji nejlepší kamarádku, jelikož ji uvedl na prvním místě. Nikdo jiný ze třídy si A. nevybral. Je tedy potvrzeno, že si A. vytvořila s P. kladnou hlubokou dvojnou vazbu. Ve třídě je kladných hlubokých dvojných vazem celkem sedmnáct, tomu odpovídá index 0,9. Toto poměrně nízké číslo svědčí o tom, že třída není příliš rozskupinkovaná, což se však neshoduje s tvrzením učitelky. V tabulce č. 18 je uvedeno, kolikrát byli žáci zvoleni. A. byla zvolena stejně často jako další tři žáci. Jeden z žáků nebyl zvolen vůbec. Zbylí spolužáci byli voleni častěji než A. Podle počtu kladných voleb jednotlivých žáků zjistíme, na jaké soustředěné kružnici by se dítě nacházelo v kruhovém sociogramu. A. by byla až na předposlední kružnici, tedy na okraji třídy.

**Tabulka č. 18 Kladné volby**

Počet kladných voleb	Počet zvolených žáků
6	1
5	3
4	4
3	5
2	2
1	4
0	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Žáci v sociometrii vybírali spolužáka (nejvýše však tři), který je jim nejméně sympatický. A. určila v sociometrii M., kterého určilo společně s ní dalších dvanáct žáků. Tento žák byl také jediným žákem, jehož si nikdo nezvolil v kladných volbách. V rozhovoru uvedla jako nesympatickou D. Ani jeden z nich ji jako nesympatickou neoznačil. A. je nesympatická jiným pět žákům. Ve třídě tedy nejsou žáci, kteří by si byli s A. vzájemně nesympatičtí. Hlubokých záporných vazeb je ve třídě sedm. Index těchto vazeb odpovídá číslu 0,4, což potvrzuje, nerozskupinkovanost třídy. V tabulce č. 19 je uvedeno, kolikrát zvolili spolužáci ostatní jako nesympatické. Pouze dva žáci měli víc záporných voleb než A., která by skončila v kruhovém sociogramu na sedmé soustředěné kružnici.

**Tabulka č. 19 Záporné volby**

Počet záporných voleb	Počet zvolených žáků
0	6
1	4
2	2
3	2
4	3
5	1
6	1
13	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Kladných voleb je ve třídě celkem 60. Index kladných voleb je 2,5. Záporných voleb je celkem 50. Index záporných voleb je 2,1. Číslo menší než 3 ukazuje na to, že třída není nadměrně přátelská ani nadměrně nepřátelská.

Dále měli žáci napsat jména svých spolužáků k různým kladným a záporným vlastnostem. A. nikdo neuvedl jako spolehlivou, ani o ní nikdo neřekl, že je se všemi kamarádka. Stejně dopadla víc než polovina jejích spolužáků. Jeden žák charakterizoval A. jako zábavnou. Spolu s A. byli v této kolonce uvedeni jednou další tři spolužáci, dva spolužáci zde byli zmíněni dvakrát, jeden pětkrát a jeden dokonce sedmkrát (viz tabulka č. 20). V tabulce s kladnými vlastnostmi se A. vyskytuje téměř stejně často jako většina jejích spolužáků.

**Tabulka č. 20 Kladné vlastnosti**

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	Spolehlivý	Zábavný	Se všemi kamarád
<b>0</b>	11	12	15
<b>1</b>	3	4	4
<b>2</b>	4	2	0
<b>3</b>	1	0	1
<b>4</b>	1	0	0
<b>5</b>	0	1	0
<b>7</b>	0	1	0

Zdroj: Vlastní výzkum



O A. si jeden žák ve třídě myslí, že je nespolehlivá. Tento výsledek je však zanedbatelný, jelikož se zde vyskytují žáci, kteří zde byli napsáni mnohem častěji než A., např. jeden z žáků byl zmíněn jako nespolehlivý třikrát, jeden čtyřikrát a jeden žák šestkrát. A. podle spolužáků není protivná. Jako protivnou uvedlo devět žáků jinou ze spolužaček. To že je A. osamocená, tvrdí jeden žák. Jako osamocení byli jednou označeni kromě A. další dva žáci. Jeden z žáků byl označený jako osamocení dokonce desetkrát. Ten samý žák byl označen čtyřikrát jako protivný a třikrát jako nespolehlivý. Výskytu A. v tabulce č. 21 se zápornými vlastnostmi je oproti ostatním spolužákům zanedbatelný.

**Tabulka č. 21 Záporné vlastnosti**

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	Nespolehlivý	Protivný	Osamocení
<b>0</b>	13	14	16
<b>1</b>	4	3	3
<b>2</b>	0	1	0
<b>3</b>	1	0	0
<b>4</b>	1	1	0
<b>5</b>	0	0	0
<b>6</b>	1	0	0
<b>9</b>	0	1	0
<b>10</b>	0	0	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Díky indexu pozitivity třídy můžeme odhalit, jaké hodnocení mají žáci ve třídě o ostatních spolužácích jako „kvalitních“ lidech. V této třídě odpovídá index pozitivity třídy hodnotě 93, 8. Index sociálního klimatu třídy nám pomůže zjistit, jak žáci naplňují své potřeby mezi svými spolužáky. Index sociálního klimatu dané třídy je 118,4. Indexy této třídy jsou v porovnání druhými dvěma zkoumaným třídami na střední úrovni.

Podle frekvence výskytu žáka v sociometrii, lze rozpoznat, do jaké míry své spolužáky zajímá. V tabulce č. 22 se nachází seznam žáků, který je seřazený dle časnosti výskytu jednotlivých žáků v sociometrii. Spolužáci o A. v sociometrii mluvili celkem devětkrát. Díky tomu se umístila spolu s dalšími třemi žáky na páté příčce, což potvrzuje, že své spolužáky zajímá. Sedm žáků je diskutovanější než A., o devíti žácích se mluví méně než o A.

**Tabulka č. 22 Atraktivita žáků podle voleb**

Jména žáků	Počet výskytu
M.	30
P., P. a M.	18
J.	13
N. a Š.	10
D., J., <b>A.</b> a A.	<b>9</b>
J.	8
D., N. a R.	7
D.	6
A.	5
J.	4
J. a L.	3

Zdroj: Vlastní výzkum

Hierarchie třídy, tedy to, jak jsou jednotliví žáci rozestaveni, je znázorněno v tabulce č. 23. A. je na čtvrté příčce od konce, což je jeden z nejnižších stupňů hierarchie. Nutné je ovšem poznamenat, že tři žáci, kteří jsou za A. mají mnohem horší postavení než ona. Čtrnáct žáků se nachází v kladné polovině třídy, což představuje 70% žáků třídy. V záporné polovině třídy je společně s A. pět žáků. Takové rozložení třídy je stále ještě v normě.

**Tabulka č. 23 Hierarchie**

Jména žáků	Rozdíl kladných a záporných zisků
N.	11
P.	9
J.	8
N.	7
N.	6
A., D. a A.	5
D.	4
P. a V.	2
D., Š. a L.	1
J.	-1
J.	-2
<b>A.</b>	<b>-5</b>
M.	-10
P.	-12
M.	-30

Zdroj: Vlastní výzkum

## Subjektivní pocit žáka

A. mi v rozhovoru sdělila, že se jí v této škole líbí, je zde spokojená a do žádné jiné školy by chodit nechtěla. Z odpovědí A. v sociometrii plyne, že je ve třídě spokojená, do školy se těší, ale jsou spíš hádavá třída. Ve třídě podle ní mají spolužáka, který jim ubližuje, ale nemají spolužáka, kterému je ubližováno. A. odpovědi se lišily od odpovědí většiny jejích spolužáků, a to v první a třetí otázce. Ve třídě spokojeno pouze 40% žáků. 75% žáků odpovědělo, že jsou hádavá třída. Do školy se těší 45% žáků, tedy méně než polovina. Celých 75% žáků tvrdí, že mají ve třídě spolužáka, jež jim ubližuje. Podle 60% žáků je některému z jejich spolužáků ubližováno (viz tabulka č. 24).

**Tabulka č. 24** Hodnocení třídy

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
<b>Ve třídě jsem spokojen</b>	8	12
<b>Jsme spíš hádavá třída</b>	15	5
<b>Do školy se těším</b>	9	11
<b>Máme spolužáka, který nám ubližuje</b>	15	5
<b>Některému spolužákovi je ubližováno</b>	12	7

Zdroj: Vlastní výzkum

Ze sociometrie vyplynulo, že hodnota, kterou A. hodnotí svoji třídu, odpovídá 3 z možných 5 maximálních (ideálních). Hodnoty všech žáků jsou uvedeny v tabulce č. 25. Hodnoty 5 a 4 nedosáhl ani jeden z žáků. Vzhledem k tomuto faktu je hodnota A. vysoká. Hodnoty 3 dosáhlo spolu s A. dalších pět žáků. Hodnota 5 žáků je rovna 0. Mínění zbylých devět žáků odpovídá hodnotě 2 nebo 1. Celkové hodnocení třídy má hodnotu 1, 65. Kvalita této třídy je tudíž velmi nízká. Ze tří zkoumaných tříd je kvalita této třídy nejnižší, což znamená, že žáci v této třídě mají o svých spolužácích nejhorší mínění.

**Tabulka č. 25 Hodnocení třídy**

<b>Hodnota</b>	<b>Počet žáků</b>
<b>5</b>	0
<b>4</b>	0
<b>3</b>	6
<b>2</b>	6
<b>1</b>	3
<b>0</b>	5

Zdroj: Vlastní výzkum

## Výsledky sociometrie D.

### Sociální vazby

Žáci měli napsat do sociometrie tři jména spolužáků, se kterými se nejvíce přátelí. D. napsala jména tří žáků. Žádný z těchto žáků D. neuvedl, ale zvolil si ho na třetím místě jiný žák. Nezaznamenala jsem však, že by se spolu bavili nebo si spolu sedli a ani třídní učitelka se nezmiňovala o tom, že by se s ním někdo kamarádil. Tato skutečnost svědčí o tom, že D. nemá s nikým ze třídy vytvořenou hlubokou kladnou dvojnou vazbu. Ve třídě se nachází těchto vazeb celkem sedm. Index kladných hlubokých dvojných vazeb je 0,5. Počet jejich výskytu ukazuje, že tato třída není rozskupinkovaná. V tabulce č. 26 je uvedeno, kolikrát byli žáci zvoleni. D. byl spolu s jedním ze spolužáků zvolen pouze jednou. Oba by se tedy v kruhovém sociogramu nacházeli na poslední soustředěné kružnici, tedy na okraji třídy.

**Tabulka č. 26 Kladné volby**

Počet kladných voleb	Počet zvolených žáků
5	3
4	1
3	4
2	3
1	2
0	0

Zdroj: Vlastní výzkum

Žáci uváděli v sociometrii také nesympatického spolužáka (maximálně však tři). D. napsal stejné žáky jako v kladných volbách. Podle mého názoru se však jednalo o omyl, jelikož tyto žáky uvedl jako jeho oblíbené i v rozhovoru. Z tohoto důvodu předpokládám, že není nikdo, koho by neměl ve třídě rád. Jako nesympatického určili D. dva žáci. Nebyl mezi nimi žádný z žáků, které D. pravděpodobně omylem uvedl. Není zde tudíž nikdo, s kým by si byl D. vzájemně nesympatický. Ve třídě jsou přítomny tři záporné hluboké dvojné vazby s indexem 0,2. Toto číslo poukazuje na nerozskupinkovanost třídy. Kolikrát byli jednotliví žáci zvoleni jako nesympatičtí, je zaznamenáno v tabulce č. 27. Dvakrát byl stejně jako D. jmenován ještě jeden žák. Jeden žák byl zvolen vícrát než D. a to devětkrát. Ostatní žáci byli sympatičtější než D. V kruhovém sociogramu by byl D. na předposlední soustředěné kružnici, což není dobré.

**Tabulka č. 27 Záporné volby**

Počet záporných voleb	Počet zvolených žáků
0	5
1	1
2	4
3	0
4	2
9	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Žáci učinili celkem 39 kladných voleb. Index kladných voleb je 3. Počet záporných voleb je celkem 26. Index záporných voleb je 2. Jelikož je index kladných voleb roven číslu 3, jedná se o nadměrně přátelskou třídu. Index záporných voleb poukazuje na to, že třída není nepřátelská. Ze třech zkoumaných tříd je tato třída nejvíce přátelská a nejméně nepřátelská.

Žáci měli přiřadit jména spolužáků ke kladným a záporným vlastnostem. D. nebyl uveden ani u jedné z kladných vlastností. Jako spolehliví a zábavní nebyli zmíněni kromě D. další čtyři žáci. U kolonky se všemi kamarád nebylo kromě D. uvedeno šest žáků. Více než polovina žáků byla uvedena alespoň jednou jako spolehlivá či zábavná. O šesti žácích si jejich spolužáci myslí, že se kamarádí se všemi (viz tabulka č. 28).

**Tabulka č. 28 Kladné vlastnosti**

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	Spolehlivý	Zábavný	Se všemi kamarád
0	5	5	7
1	3	6	3
2	3	0	2
3	0	2	1
4	2	0	0

Zdroj: Vlastní výzkum

D. nebyl označen ani jako nespolehlivý ani jako protivný. Za nespolehlivé považuje alespoň jeden ze spolužáků devět žáků, za protivné pět žáků. Všichni spolužáci tvrdí, že je D. osamocený (viz tabulka č. 29).

**Tabulka č. 29 Záporné vlastnosti**

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	Nespolehlivý	Protivný	Osamocený
0	4	8	0
1	7	2	0
2	0	1	0
3	2	1	0
4	0	1	0
12	0	0	1

Zdroj: Vlastní výzkum



Index pozitivity třídy, nám napoví, jak hodnotí žáci ve třídě ostatní spolužáky jako „kvalitní“ lidi. V tomto případě je index pozitivity třídy 108,4. Index sociálního klimatu třídu odhalí, jak žáci naplňují své potřeby mezi spolužáky ve třídě. Index sociálního klimatu třídy je 123. Výsledky obou indexů jsou ve srovnání ostatními zkoumanými třídami nejlepší.

Podle frekvence toho, kolikrát se o žákovi v sociometrii mluvilo, je možné poznat, jak moc tento žák zajímá své spolužáky. V tabulce č. 30 je uveden seznam žáků, jež je seřazen podle počtu výskytu jednotlivých žáků v sociometrii. O D. hovořili jeho spolužáci v sociometrii celkem šestnáctkrát, takže se umístil na třetím místě, což potvrzuje, že své spolužáky zajímá.

**Tabulka č. 30 Atraktivita žáků podle voleb**

Jména žáků	Počet výskytu
H.	19
F. a V.	17
<b>D.</b>	<b>16</b>
Z., K. a A.	10
M.	9
V.	8
D.	7
A.	6
T.	5
J.	3

Zdroj: Vlastní výzkum

V hierarchii třídy, respektive rozestavení jednotlivých žáků, se D. a jeden z jeho spolužáků nachází až na samém spodku hierarchie (viz tabulka č. 31). V kladné polovině třídy se nachází deset žáků, což je 76, 9% žáků. V záporné polovině třídy je tři žáci, mezi tyto žáky patří i D. Tato třída přesáhla počtem žáků v kladné polovině třídy téměř o 7% normu. Když k tomuto faktu připojíme výsledky výzkumu uvedené výše, tedy to, že je třída ze zkoumaných tříd nejpřátelštější a nejméně nepřátelská, jsou zde nejvíce naplňovány potřeby žáků mezi spolužáky ve třídě a žáci navíc hodnotí své spolužáky jako velmi „kvalitní“ osoby, vidíme, že třídu navštěvují velmi tolerantní žáci.

**Tabulka č. 31 Hierarchie**

Jména žáků	Rozdíl kladných a záporných zisků
K.	8
M.	7
T. a V.	5
F. a S.	4
K. a V.	3
S.	2
A.	0
D.	-2
<b>D. a V.</b>	<b>-13</b>

Zdroj: Vlastní výzkum

## Subjektivní pocit žáka

54% žáků je ve třídě spokojeno. 69% zastává názor, že jsou hádavá třída. 38% žáků se těší do školy. Stejně procento žáků uvádí, že je ve třídě žák, který jim ubližuje. Téměř většina, tedy přes 92% žáků uvádí, že je některému z jejich spolužáků ubližováno. Pouze jeden žák s tím nesouhlasí, respektive zastává názor, že není nikomu ubližováno. Otázkou zůstává, zda právě tento žák není tím, který ostatním ubližuje. Odpovědi žáků jsou uvedeny v tabulce č. 32.

**Tabulka č. 32 Hodnocení třídy**

	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
<b>Ve třídě jsem spokojen</b>	7	6
<b>Jsme spíš hádavá třída</b>	9	4
<b>Do školy se těším</b>	5	8
<b>Máme spolužáka, který nám ubližuje</b>	5	8
<b>Některému spolužákovi je ubližováno</b>	12	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Z D. odpovědí v sociometrii vyplývá, že hodnota, jenž hodnotí svoji třídu je rovna pouze 2. Žáci s maximální možnou hodnotou se ve třídě nevyskytují. Podle 2 žáků je hodnocení třídy rovno 4. Mínění sedmi žáků je rovno hodnotám 3 či 1. Hodnota tří žáků odpovídá 0 (viz tabulka č. 33). Z výše uvedených výsledků je patrné, že D. je jediný s hodnotou 2. Pokud porovnáme hodnotu D. s hodnotami ostatních žáků, zjistíme, že se D. svým hodnocením třídy nachází přímo v jejím středu. Šest žáků má totiž o třídě lepší mínění než D. a šest žáků horší. Jeho hodnocení třídy se také nejvíce blíží celkovému hodnocení třídy, tudíž hodnotí třídu velmi objektivně. Kvalita třídy má hodnotu 1,92. Hodnocení třídy jejími členy je tudíž nízké.

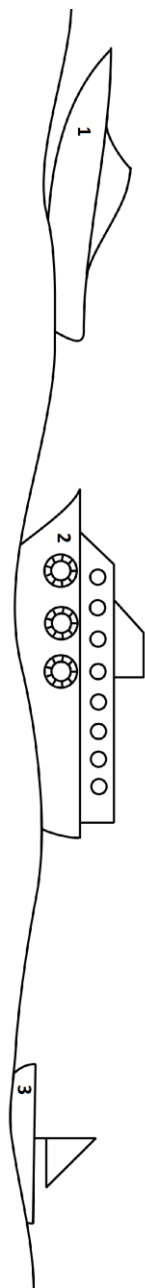
**Tabulka č. 33 Hodnocení třídy**

<b>Hodnota</b>	<b>Počet žáků</b>
<b>5</b>	0
<b>4</b>	2
<b>3</b>	4
<b>2</b>	1
<b>1</b>	3
<b>0</b>	3

Zdroj: Vlastní výzkum

## Příloha č. 4 - Aktivita Lodičky

Obrázek č. 2 Lodičky



Zdroj: Vlastní ilustrace

### **Výsledky aktivity Lodičky B.**

V aktivitě s názvem Lodičky měli žáci určit, ve které z lodiček by cestovali jejich spolužáci. Nikdo z žáků nebyl přiřazen pouze k jedné z lodiček. Jednotliví žáci se tedy vyskytovali v různých lodičkách. Podstatné je proto, ke které z lodiček byli žáci přiřazeni nejčastěji. Za důležité považuji poznamenat, že někteří žáci nepřiradili k lodičkám úplně všechny své spolužáky. Jeden z žáků napsal všechny spolužáky ke 2. Lodičce. K 1. lodičce bylo přiřazeno osm žáků. Počet žáků, kteří sem tyto spolužáky přiřadili, se pohyboval od devíti do dvanácti žáků. Ve 2. lodičce by cestovalo sedm žáků. Tyto žáky sem posadilo devět až čtrnáct spolužáků. Dva žáci byli stejným počtem žáků umístěni jak do 1., tak do 2. lodičky. Do 3. lodičky bylo umístěno sedm žáků, pro které hlasovalo od osmi do dvanácti spolužáků. Deset spolužáků tvrdí, že by měla B. cestovat v poslední z lodiček, jež byla charakterizována jako lodička, která je pomalá a potřebuje pomoc ostatních. V této lodičce byl se stejným počtem hlasů umístěn ještě jeden žák. Víckrát než B. sem byli umístěni tři žáci. B. je sedmkrát přiřazena k lodičce č. 2. To dokazuje, že si o ní sedm spolužáků myslí, že je ochotna pomoci ostatním a převažují u ní kladné vlastnosti. Spolužáci posadili B. pětkrát také do 1. lodičky. pět spolužáků si tedy o B. myslí, že musí být všude první a nebere na nikoho ohled. To může poukazovat na upřednostňování B. učitelkami a kompromisy, jež musí B. spolužáci činit. Celkově je umístění B. poměrně vyrovnané (viz tabulka č. 34).

Tabulka č. 34 Výsledky aktivity Lodičky

Jména žáků	Četnost výskytu žáka		
	Lodička č. 1	Lodička č. 2	Lodička č. 3
L.	7	3	12
<b>B.</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>10</b>
M.	11	11	1
H.	5	13	4
R.	12	7	3
K.	9	7	7
D.	4	7	9
N.	6	6	10
R.	9	2	7
A.	10	8	4
M.	9	12	3
T.	12	9	3
M.	3	11	6
J.	7	12	5
J.	5	7	11
D.	10	9	3
T.	10	10	3
V.	9	6	6
M.	8	9	7
K.	3	6	12
E.	9	7	6
A.	4	14	4
K.	5	10	8
E.	6	6	8

Zdroj: Vlastní výzkum

### **Výsledky aktivity Lodičky A.**

Dalším s úkolů bylo určit v aktivitě s názvem Lodičky, ve které lodičce by cestovali jejich spolužáci. Všichni žáci až na jednoho byli umístěni alespoň jednou ke všem třem lodičkám. Důležité je doplnit, že někteří žáci nepřiradili do lodiček všechny žáky a dva z žáků přiřadili všechny své spolužáky do 1. lodičky. V 1. lodičce bylo nejčastěji umístěno šest žáků, pro něž hlasovalo osm až patnáct žáků. V lodičce č. 2 by cestovalo jedenáct žáků, které by sem posadilo od sedm do třináct žáků. V lodičce č. 3 se nachází pouze tři žáci, mezi které patří i A. Tyto žáky sem přiřadilo od šesti do dvanácti spolužáků. A. do poslední lodičky umístilo deset žáků. Více než polovina žáků si tedy pravděpodobně myslí, že se A. oproti ostatním žákům opoždí a potřebuje pomoc. Do každé z ostatních lodiček byla A. umístěna čtyřikrát. Jak již bylo zmíněno, dva žáci napsali ostatní spolužáky do první lodičky, kdybychom tedy nebrali jejich hlasy v potaz, byla by v lodičce č. 1 umístěna pouze dvakrát (viz tabulka č. 35).



Tabulka č. 35 Výsledky aktivity Lodičky

Jména žáků	Četnost výskytu žáka		
	Lodička č. 1	Lodička č. 2	Lodička č. 3
D.	6	11	1
P.	5	5	6
J.	5	9	4
D.	6	10	1
J.	9	9	1
<b>A.</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
P.	15	2	2
A.	4	7	5
J.	5	10	4
D.	11	6	2
M.	6	1	12
N.	6	11	2
J.	8	7	3
N.	5	13	2
R.	15	1	0
V.	7	9	2
J.	11	6	2
M.	12	5	2
A.	6	8	3
L.	4	12	2

Zdroj: Vlastní výzkum

### Výsledky aktivity Lodičky D.

V následující aktivitě s názvem Lodičky žáci určovali, ve které lodičce by cestovali ostatní žáci ze třídy. Všichni žáci se nacházeli alespoň jednou v každé ze tří lodiček. Pro účely této práce je důležité, ve které z lodiček se žáci nacházeli nejčastěji. Podstatné je také zmínit, že někteří žáci neposadili do lodiček všechny spolužáky. Do lodičky č. 1 bylo umístění čtyři žáci. Tyto žáky sem posadilo šest až osm spolužáků. Ve 2. Lodičce by cestovalo sedm žáků, pro které hlasovalo od čtyř do šesti žáků. V poslední lodičce se nachází pouze D. a jeden z jeho spolužáků. Oba žáci byli do této lodičky umístění pětkrát. D. se nacházel třikrát v 2. lodičce a dvakrát v 1. lodičce. I přesto, že je umístění D. v lodičkách celkem vyrovnané, pohybuje se nejčastěji v poslední lodičce, jež je typická pomalou plavbou, opožděním se a potřebou pomoci (viz tabulka č. 36).

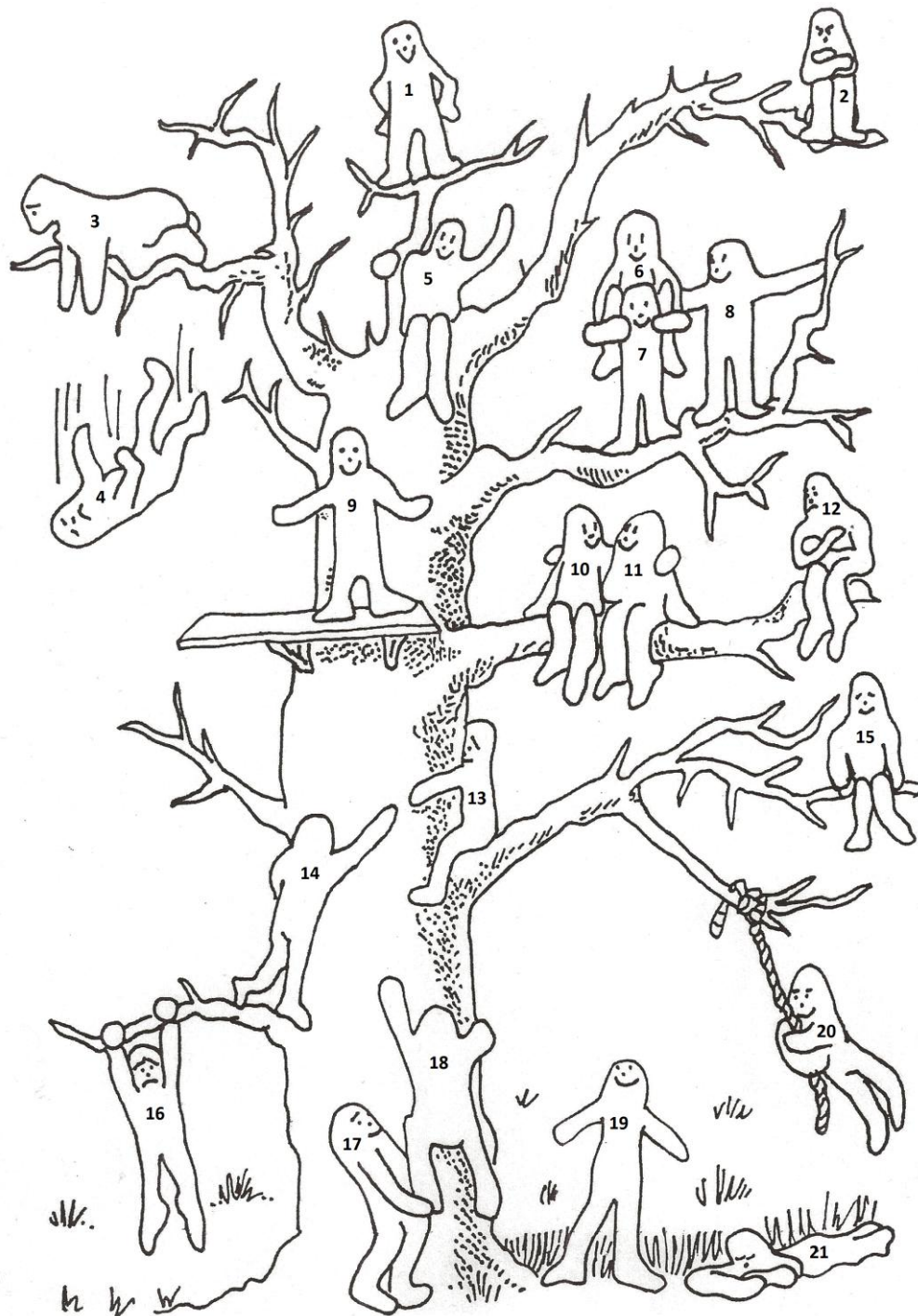
Tabulka č. 36 Výsledky aktivity Lodičky

Jména žáků	Četnost výskytu žáka		
	Lodička č. 1	Lodička č. 2	Lodička č. 3
D.	2	3	5
D.	8	1	2
F.	0	5	3
V.	4	1	5
T.	3	5	2
J.	1	6	2
V.	6	3	1
M.	3	5	1
Z.	6	5	0
S.	6	3	0
K.	2	6	2
A.	2	4	3
D.	3	6	2

Zdroj: Vlastní výzkum

**Příloha č. 5 - Aktivita Strom s postavami**

**Obrázek č. 3 Strom s postavami**



Zdroj: Friedlová (2012)

### **Výsledky aktivity Strom s postavami A.**

V posledním úkolu, žáci přiřazovali jména spolužáků k různým postavičkám. Postavičky, u nichž byl některý z žáků označen alespoň třikrát, bylo celkem sedm. Jméno jednoho z žáků bylo napsáno pětkrát u postavičky číslo 2. Tato postavička je sama, jelikož je našťvaná. Další z žáků byl označen pětkrát u již popsané postavičky č. 4. Dva žáci připomínali třem žákům postavičku č. 10. a jeden žák postavičku č. 11. Jedná se o kladné, veselé a kamarádské postavičky. Jeden žák byl označen třikrát jako postavička č. 14. Její význam, viz výše. Jeden u postavičky č. 18, již pomáhá jiná postavička vyšplhat na strom. Dva žáci jsou napsáni u postavičky č. 21 a to čtyřikrát a třikrát. Tato postavička je chápána jako nejhorší možná varianta, jelikož leží sama pod stromem, aniž by si jí kdokoliv všiml. Kolikrát byli žáci přiřazeni k některé z postaviček je znázorněno v tabulce č. 37. Je zde také pro přehlednost uvedeno, zda je postavení postaviček mezi spolužáky spíše negativní či pozitivní, toto rozdělení však nelze brát absolutně.

**Tabulka č. 37 Počet žáků přiřazených k jednotlivým postavičkám**

Postavička č.	Postavení	Počet žáků přiřazených k těmto postavičkám				
		1krát	2krát	3krát	4krát	5krát
1	Pozitivní	6	1	0	0	0
2	Negativní	5	1	0	0	1
3	Pozitivní	1	1	0	1	0
4	Negativní	1	2	0	0	1
5	Pozitivní	3	0	0	0	0
6	Pozitivní	4	0	0	0	0
7	Pozitivní	4	1	0	0	0
8	Pozitivní	1	0	0	0	0
9	Pozitivní	2	3	0	0	0
10	Pozitivní	1	2	2	0	0
11	Pozitivní	6	1	1	0	0
12	Negativní	4	1	0	0	0
13	Negativní	5	0	0	0	0
14	Pozitivní	6	1	1	0	0
15	Negativní	5	0	0	0	0
16	Negativní	3	2	0	0	0
17	Pozitivní	7	0	0	0	0
18	Negativní	4	0	1	0	0
19	Pozitivní	8	0	0	0	0
20	Pozitivní	4	1	0	0	0
21	Negativní	4	0	1	1	0

Zdroj: Vlastní výzkum

A. byla napsána třikrát u postaviček s pozitivním postavením a čtyřikrát u postaviček s negativním postavením. Ostatní žáci byli u postaviček s pozitivním postavením zmíněni nejméně jedenkrát a nejvíce osmkrát. Tři žáci byli zmíněni u kladných vlastností méněkrát než A., čtyři žáci byli uvedeni třikrát stejně jako A. a dvanáct žáků bylo zmíněno vícekrát než A. Výskyt A. u postaviček s pozitivním postavením je tedy ve srovnání s jejími žáky poměrně nízký. U postaviček s negativním postavením nebyli tři žáci zmíněni vůbec, ostatní žáci byli zmíněni jedenkrát až sedmkrát, jeden z žáků byl zmíněn dokonce jedenáctkrát. Třináct žáků bylo u postaviček s negativním hodnocením zmíněno méněkrát než A., jeden žák byl zmíněn stejně často jako A. a pět žáků bylo zmíněno vícekrát. A. se tedy opět pohybuje v polovině žáků, kteří jsou hodnoceni negativně častěji, než ostatní (viz tabulka č. 38).

**Tabulka č. 38 Počet žáků přiřazených k postavičkám s pozitivním či negativním postavením**

Počet přiřazení	Počet žáků přiřazených k postavičkám	
	pozitivním	negativním
0	0	3
1	1	4
2	2	2
3	5	4
4	5	2
5	1	0
6	4	1
7	0	3
8	2	0
11	0	1

Zdroj: Vlastní výzkum

### **Výsledky aktivity Strom s postavami D.**

Ostatních žáků, kteří byli napsáni u některé z postaviček alespoň třikrát, bylo celkem osm. Jména tří žáků byla zmíněna třikrát u postavičky č. 2, jejíž význam je vysvětlen výše. Jeden žák se jednou objevil u postavičky č. 4, jejíž charakteristika je též zmíněna výše. Jeden žák se vyskytuje čtyřikrát u veselé a kamarádské postavičky s č. 10. Dalšího žáka přiřadili tři ze spolužáků k postavičce č. 13, která se bojí, a proto se drží kmenu stromu. Jeden z žáků je zmíněn dokonce pětkrát u postavičky s č. 21, jež leží bez povšimnutí ostatních sama pod stromem. Kolikrát byli žáci přiřazeni k některé z postaviček je znázorněno v tabulce č. 39. Pro přehlednost je zde též uvedeno, zda je postavení postaviček mezi spolužáky spíše negativní či pozitivní, toto rozdělení však nelze brát absolutně.

**Tabulka č. 39 Počet žáků přiřazených k jednotlivým postavičkám**

Postavička č.	Postavení	Počet žáků přiřazených k těmto postavičkám				
		1krát	2krát	3krát	4krát	5krát
1	Pozitivní	6	0	0	0	0
2	Negativní	2	0	3	0	0
3	Pozitivní	5	0	0	0	0
4	Negativní	2	1	1	0	0
5	Pozitivní	2	0	0	0	0
6	Pozitivní	3	0	0	0	0
7	Pozitivní	2	0	0	0	0
8	Pozitivní	3	1	0	0	0
9	Pozitivní	2	1	0	0	0
10	Pozitivní	1	2	2	0	0
11	Pozitivní	3	0	0	1	0
12	Negativní	5	0	1	0	0
13	Negativní	3	0	0	0	0
14	Pozitivní	5	0	1	0	0
15	Negativní	1	1	0	0	0
16	Negativní	4	1	0	0	0
17	Pozitivní	1	0	0	0	0
18	Negativní	1	0	0	0	0
19	Pozitivní	0	1	0	0	0
20	Pozitivní	2	0	1	0	0
21	Negativní	0	0	0	0	1

Zdroj: Vlastní výzkum



U postaviček s pozitivním postavením se spolužáci D. objevují jedenkrát až desetkrát. U postaviček s negativním postavením jsou ostatní žáci napsáni jedenkrát až šestkrát. Jeden ze spolužáků není zmíněn ani jednou. Jeden z žáků se zde objevuje dokonce jedenáctkrát (viz tabulka č. 40).

**Tabulka č. 40 Počet přiřazených žáků k postavičkám s pozitivním a negativním postavením**

Počet přiřazení	Počet žáků přiřazených k postavičkám	
	pozitivním	negativním
0	2	1
1	1	3
2	1	2
3	1	2
4	1	1
5	3	1
6	3	1
7	0	0
8	0	0
10	1	1
11	0	1

Zdroj: Vlastní výzkum