

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Porovnání vztahů ve třídě s postiženým žákem v podmínkách malotřídní
základní školy a klasické základní školy**

**Comparison of relationships in the classroom with a disabled pupil in the
conditions of a small primary school and a classic primary school**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová, Ph.D.

Autor:

Barbora Pjatáková

Praha 2022

Poděkování

Děkuji Mgr. et. Mgr. Anně Pospíšilové, Ph.D. za trpělivost při zpracování bakalářské práce a její cenné rady. Dále děkuji ZŠ a MŠ Višňová a ZŠ Barrandov V Remízku za možnost pozorování ve třídách a poskytnutí rozhovorů od třídních učitelek a asistentek.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Porovnání vztahů ve třídě s postiženým žákem v podmínkách malotřídní základní školy a klasické základní školy“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Barbora Pjataková

Anotace

Bakalářská práce se věnuje integraci žáků s postižením v podmínkách malotřídní základní školy a klasické základní školy. Práce je rozdělena na dvě části – teoretická a praktická.

Její cílem je zjistit, jak si v případech začleňování žáků s postižením počínají malotřídní školy a klasické základní školy.

Teoretická část se zabývá objasnění rozdílů v malotřídních školách a klasických základních školách, tématům třídního kolektivu, třídního klimatu a přístupům jeho zkoumání, sociálním skupinám a druhům postižení, se kterými se mohou děti a školy potýkat.

Praktická část je věnována jednodenním pozorováním v obou typech škol a rozhovorům s třídními učiteli, které doplnily asistentky působící v daných třídách.

Klíčová slova: třídní kolektiv, sociální skupina, dynamika sociální skupiny, třídní klima, inkluze, integrace, žák s postižením, malotřídní základní škola, klasická základní škola, asistent pedagoga

Annotation

This bachelor thesis aims to study the integration of students with a disability in elementary schools with smaller classes and ordinary elementary schools. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

Its aim is to find out how small-class schools and classical primary schools behave in cases of integration of pupils with disabilities.

The theoretical part explains the difference between the two environments mentioned above. Furthermore, it delves into the topics of classroom collective, classroom climate, and the approaches to how they are studied. The last part of the theoretical part depicts various social groups and disabilities that children and schools can face.

The practical part consists of one-day observations in both school environments and interviews with homeroom teachers and assistants working in the observed classes.

Keywords: class group, social group, social group dynamics, class climate, inclusion, integration, pupil with disabilities, small-class primary school, classical primary school, teacher's assistant

OBSAH

Poděkování	1
Prohlášení.....	2
OBSAH	4
ÚVOD.....	6
CÍL PRÁCE.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Třídní kolektiv	9
2. Sociální skupina.....	11
2.1 Dynamika sociální skupiny	13
3. Třídní klima.....	15
3.1 Přístupy ke zkoumání klimatu	16
3.2 Možná využití poznatků o klimatu třídy	18
4. Inkluze, integrace	20
4.1 Inkluzivní pedagogika	20
4.1 Integrace	21
5. Žák s postižením.....	22
5.1 Poruchy chování	23
5.1.1 Porucha aktivity a pozornosti (ADHD)	23
5.1.2 Hyperkinetická porucha	24
5.2 Poruchy učení	25
5.2.1 Dysgrafie, dyslexie.....	25
5.2.2 Dyskalkulie	26
5.3 Kocktavost.....	26
5.4 Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí	27
5.5 Děti imigrantů.....	27
6. Asistent pedagoga.....	28
7. Typy škol.....	29
7.1 Klasická základní škola	29
7.2 Malotřídní škola.....	29
8. Shrnutí teoretické části.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST	31

9.	Cíle a charakteristika výzkumu	31
9.1	Výzkumné otázky	32
9.2	Charakteristika zkoumaného vzorku	33
10.	Metody výzkumu	34
10.1	Průběh šetření	34
10.2	Zúčastněné pozorování	34
10.3	Polostrukturovaný rozhovor	35
10.4	Analýza získaných dat	36
11.	Výsledky výzkumu	41
12.	Diskuse	43
ZÁVĚR		45
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ		46
SEZNAM TABULEK.....		49
SEZNAM PŘÍLOH.....		50

ÚVOD

České školství se musí stále ve větší míře potýkat s problémy začlenění žáků s postižením. Upouští se od vzdělávání ve speciálních školách a upřednostňuje se edukace znevýhodněných žáků v klasických školách. V současnosti vlivem války na Ukrajině také začleňováním dětí imigrantů a jejich vzděláváním. Takové děti mohou mít problém se začleněním do kolektivu. Klíčová je práce pedagogů a vzájemná spolupráce a zároveň spolupráce s asistenty a rodinami.

Cílem práce je zjistit, jak si v případech začleňování žáků s postižením počínají malotřídní školy a klasické základní školy.

Teoretická část předložené práce se v úvodu zabývá třídním kolektivem a třídním klimatem. Diagnostika klimatu třídy je důležitá k nastolení správných postupů k začlenění žáků s postižením a jejich správnému umístění do kolektivu, kterým budou takové děti přijímány. Přijetí spolužáky je důležité jak pro samotné vzdělávání, tak pro další vývoj všech jedinců. Sociální skupiny, jako je školní třída ovlivňují rozvoj osobnosti a mohou být pro jedince přínosné nebo naopak traumatizující, potýkají-li se například se šikanou. Šikanou jsou žáci s postižením ohroženi ve větší míře. Děti ve starším školním věku více vnímají rozdílnosti u ostatních a mají tendence se srovnávat. Proto je v kolektivu důležitá motivující autorita (učitel), jejíž úkol je i vzdělávání žáků v oblasti mezilidských vztahů. Teoretická část se dále zabývá rozdíly mezi inkluzí a integrací. V závěru práce jsou popsány jednotlivé druhy poruch chování, poruch učení a jiných znevýhodnění, se kterými jsem se setkala v praktické části. Teoretická část definuje práci asistenta pedagoga a popisuje rozdíly mezi malotřídními a klasickými základními školami.

Cílem teoretické části je vysvětlit termíny, které úzce souvisí se začleňováním žáků s postižením.

Praktická část je věnována pozorování v malotřídní škole a klasické základní škole. Školy byly vybrány tak, aby rozdíl mezi nimi byl co největší. Daná malotřídní škola se nachází na vesnici, kde je v jednotlivých ročnících přibližně 10 žáků. Ve sledované třídě nebylo spojeno více ročníků. Třída je totiž početnější než ostatní ročníky. Tato škola zatím nebyla vystavena vzdělávání dětí z Ukrajiny. Ve třídě v malotřídní škole byl pouze jeden žák s poruchou chování a jeden žák s poruchou učení.

Klasická základní škola se nachází na pražském Barrandově a v jednotlivých třídách je přibližně 25 žáků. Ve sledované třídě byli 4 žáci s poruchami chování v kombinaci s poruchami učení. Zároveň do této školy denně přichází noví žáci z Ukrajiny a v současnosti jsou ve třídách integrováni přibližně 4 děti imigrantů u Ukrajiny. Výhodou je, že školu navštěvuje spousta Ukrajinských dětí, kteří ale v České republice žijí déle nebo se zde narodily a ovládají tak plynně oba jazyky. V této škole jsou často v jedné třídě dvě asistentky.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol. Podcíli je pak popsat, jak probíhá interakce mezi žáky v oblasti komunikace a spolupráce. Popsat, jak probíhá interakce mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky v oblasti komunikace a spolupráce. Popsat, jak probíhá interakce mezi školou a rodinou v oblasti komunikace a spolupráce.

V přílohách jsou také zaznamenány rozhovory s třídními učiteli sledovaných tříd, které jsou doplněny o konverzace s asistenty, kteří v daných třídách působí. Asistentky na otázky odpovídaly během pozorování. Důraz je kladen na vztahy ve třídě, interakce, a kvalitu komunikace ve třídě a školy s rodinou.

CÍL PRÁCE

Cílem práce je zjistit, jak si v případech začleňování žáků s postižením počínají malotřídní školy a klasické základní školy.

Cílem teoretické části je popsat termíny, které úzce souvisí se začleňováním žáků s postižením, jako třídní kolektiv, třídní klima, sociální skupina a dynamika sociální skupiny. Dále vysvětlit dané druhy postižení, rozdíly mezi inkluzí a integrací a rozdíly mezi malotřídními a klasickými základními školami a popsat práci asistenta pedagoga.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol. Podcíli je pak popsat, jak probíhá interakce mezi žáky v oblasti komunikace a spolupráce. Popsat, jak probíhá interakce mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky v oblasti komunikace a spolupráce. Popsat, jak probíhá interakce mezi školou a rodinou v oblasti komunikace a spolupráce.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se věnuje třídnímu kolektivu, jaké role žáci a učitelé v kolektivu mají. Role mají vliv i na klima třídy, které je důležité znát k efektivní integraci hůře začleňovaných žáků. Také se zde popisují přístupy, kterými se třídní klima zkoumá. Část je věnována sociálním skupinám a dynamice sociální skupiny.

V závěru teoretické části jsou vysvětleny rozdíly mezi malotřídní a klasickou základní školou, mezi inkluzí a integrací a jsou popsány jednotlivé poruchy učení a poruchy chování, se kterými jsem se setkala při výzkumu ve školách a co je náplní práce asistenta pedagoga.

Cílem teoretické části je popsat termíny, které úzce souvisí se začleňováním žáků s postižením, jako třídní kolektiv, třídní klima, sociální skupina a dynamika sociální skupiny. Dále vysvětlit dané druhy postižení, rozdíly mezi inkluzí a integrací a rozdíly mezi malotřídními a klasickými základními školami a popsat práci asistenta pedagoga.

V názvu práce je uveden termín postižený žák. Po studiu materiálů k psaní mé bakalářské práce jsem se rozhodla dále v textu používat pojem žák s postižením.

1. Třídní kolektiv

Děti ve společnosti spolužáků tráví mnoho času. Je to prostředí, ve kterém se formuje jejich osobnost, získávají mnoho sociálních dovedností, uvědomují si své postavení. Je důležité, aby třídní kolektiv nebyl pro děti stresujícím prostředím. V praktické části jsem poznatky z této kapitoly využila při pozorování i v rozhovorech, kde mě zajímalo, jaké ve třídě probíhají interakce, jak spolu jednotlivé děti ve třídě spolupracují a jak se třídou jako kolektivem pracuje třídní učitel.

„Třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str.317)

Školní třída je skupina vrstevníků, která je velmi důležitá pro vývoj dítěte. Tráví v ní mnoho času, má možnost společenských činností a učí se v ní skupinové práci. Jedná se o malou sociální skupinu. Zpočátku má formální charakter, ale postupem času se v ní tvoří osobnější vztahy a stává se z ní skupina neformální. (Čáp, Mareš, 2001)

Čačka (2000) nedefinuje třídu jen jako prostředek vzdělávání, ale také jako společenský útvar, ve kterém jedinec uspokojuje všechny své přirozené potřeby. Charakteristickým znakem je věková vyrovnanost, stejná úroveň kompetencí a rovnoprávnost. Ta však postupem do vyšších ročníků mizí.

Z diagnostického hlediska můžeme podle Hrabala (1998 in Lašek, 2007, s. 9) školní třídu chápat jako: „*1. soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, 2. sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňující interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic.*“

Podle Vágnerové (2007) ze socializačního hlediska má škola vliv na rozvoj osobnosti dítěte vlivem nároků společnosti, které je součástí. Škola může vyznávat jiné hodnoty a normy než rodina a tím se stimuluje socializační vývoj dítěte. Dítě si získává další role, spojené se sociálním postavením. Je hodnoceno podle toho, jak se chová a jaké výkony podává. Setkává se s konkurencí ostatních dětí. Žák se učí jednat altruisticky, pomáhá tomu, komu je potřeba. Učí se solidaritě, spolupráci, komunikaci, navazování kontaktů, porozumění vrstevníků a rozvíjí i svou vlastní identitu.

Lašek popisuje třídu jako „*složitý sociální svět, na kterém se spolupodílejí žáci a učitelé, jedná se o neopakovatelné seskupení individuí, utvářejících se osobností a originální seskupení žáků v sociometrickém smyslu.*“ (Lašek, 2007, s. 13)

Všechny definice se shodují na tom, že třída není jen prostředkem vzdělávání, ale také místo pro utváření vazeb a sociálních vztahů, má velký význam pro psychosociální vývoj dítěte a má dopad na jeho rozvoj.

2. Sociální skupina

„Sociální skupina je základní společenskou jednotkou, organizovaným systémem, v němž jsou vztahy strukturovány podle určitých pravidel“ (Vágnerová, 2007, str. 308)

Každý člověk má potřebu identifikovat se s nějakou skupinou a někam patřit. Být součástí nějaké skupiny uspokojuje různé potřeby. To, že člověk patří do nějaké skupiny, identifikuje jeho samotného a dává mu určitou sociální identitu. Prostřednictvím skupiny se jedinec učí hodnotit sociální realitu. Začlenění se do určité sociální skupiny ovlivňuje mnoho vlastností, postojů, hodnot a názorů, které si člověk vytváří. Sociální identita také modifikuje postoj k jiným lidem, které se budou lišit podle toho, do jaké sociální skupiny patří nebo z jaké sociální vrstvy pochází. (Vágnerová, 2007)

Vágnerová (2007) charakterizuje školní třídu jako malou sociální skupinu, která může mít různou strukturu. Jsou zde tvořeny různé vazby a sociální vztahy. Každý člen zaujímá ve skupině určité postavení, také označováno jako sociální pozice. Sociální pozice jsou uspořádány hierarchicky. Mohou být nadřazené, souřadné či podřazené. Místo v této hierarchii je podmíněno vlastnostmi, schopnostmi a hodnocením ostatních členů skupiny. Postavení ve skupině má vliv i na motivaci a potřebu seberealizace. Proto může mít ztráta či pokles postavení vliv na chování jedince, silný stres nebo změnu sebehodnocení.

Podle Nekonečného (2009) má malá sociální skupina má několik základních funkcí. Prostřednictvím malých sociálních skupin může člověk uspokojovat sociální potřeby a poskytuje mu prostor pro jeho postoje, jednání a pro srovnávání se. Dále malé skupiny definují sociální postavení jedince a utvářejí jeho pojetí o sociální realitě. Díky internalizaci norem a standardů má jedinec možnost hodnocení, prostřednictvím kterého vyhodnotí, v jaké míře je pro něj skupina přitažlivá. Přitažlivost skupiny je pro jedince přímo úměrná uspokojování jeho potřeb. Pokud skupina dostatečně uspokojuje potřeby jedince (například je pro něj zdrojem odměn), zvyšuje se jeho fixace na skupinu.

Sociální postavení závisí také na tom, jak se jedinec chová a zda je takové chování přijatelné pro skupinu. Jedná se o neformální role, které vznikají spontánně, na základě vlastností jedince a požadavků skupiny. Role lze rozdělit do několika kategorií:

- alfa, neformální vůdce skupiny, má největší vliv na dění ve skupině, vytvořil si v kolektivu značnou míru autority a imponuje většině členům skupiny,
- beta, expert skupiny, má většinou největší důvěru, díky svým schopnostem a znalostem,
- gama, řadový členové skupiny, respektují vůdce, často se s ním identifikují, jsou přizpůsobiví požadavkům vůdčí osobnosti skupiny, často jsou velmi oblíbení,
- omega, outsider skupiny, často si na něm ostatní členové vybíjí svou agresi, skupina se od něj distancuje a obvykle je obviňován za případné problémy skupiny.

(Vágnerová, 2007)

Místo, které jedinec zaujímá ve skupině zahrnuje termín sociální pozice. Sociální pozice určuje postavení jedince ve vztahu k ostatním členům skupiny. Svě místo v hierarchii pozic (přirazený, podřazený, nadřazený) jedinec získává podle toho, jak se projevuje a plní svoji sociální roli. Pozice je určována mírou sociální přitažlivosti, způsobem, jakým se jedinec prosazuje při začleňování se do skupiny, mírou prestiže a podílem jedince na dosahování skupinových cílů. (Řezáč, 1998)

Pozice, kterou jedinec ve skupině získá má vliv na jeho sebepojetí, aktuální chování a jeho celkové postoje. Lidé, kteří mají ve skupině větší oblibu, mají často tendence k sebepřeceňování a naopak. Lidé s horším sociálním postavením mohou být vystaveni dlouhodobému stresu. Srovnáváním se s ostatními je na jedince vytvářen určitý nátlak. Ten ve skupině probíhá neustále, ale v rozdílné míře, podle role ve skupině. (Vágnerová, 2007)

Ve skupinách se často vytváří podskupiny, které mají odlišný cíl. Mohou časem zanikat a vznikat nové. Vztahy mezi jednotlivými podskupinami jsou různé, záleží na důvodu vzniku. Často mezi nimi vzniká určitá rivalita a napětí.

(Vágnerová, 2007)

2.1 Dynamika sociální skupiny

„Termín dynamika skupiny označuje způsob, jakým dochází k jejímu rozvoji a proměně, která má své zákonitosti a je závislá na různých faktorech.“ (Vágnerová, 2007, s. 316)

Vlivy, které působí na dynamiku skupiny mohou být například velikost skupiny, její zaměření, vztahy mezi jednotlivými členy a interakce mezi nimi, vztahy k ostatním skupinám. Důležitá je také míra uspokojování potřeb jednotlivých členů skupiny. Ta se může vzhledem k vývoji skupiny měnit. To závisí na motivu vstupu do určité skupiny. Pokud se skupina změní nebo zanikne, může se uspokojování potřeb jedince značně omezit a vyhasne tak emoční potřeba. Pokud bude chtít skupinu zachovat, musí si najít jiný emoční důvod, pro který bude ve skupině setrávat. (Vágnerová, 2007)

Dynamiku skupiny určují vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy skupiny a jejich vzájemné interakce. Prostřednictvím interakcí ve skupině jedinec projevuje své dominující potřeby. Může převažovat tendence ke spolupráci a kooperaci nebo naopak vzniká rivalita a soutěživost mezi členy skupiny. Vzhledem k těmto potřebám se může měnit hierarchie postavení členů ve skupině. (Vágnerová, 2007)

Dynamiku skupiny velmi ovlivňuje styl vedení, který určuje, jak bude skupina fungovat, co bude od jejích členů vyžadovat a především to, jak se budou členové ve skupině cítit, jak budou spokojeni či nikoliv. Rozlišujeme tři styly vedení: demokratický, autoritativní a liberální. Pro školní prostředí je nejvhodnější autoritativní styl vedení, kdy je učitel ve vedení skupiny. Při tomto stylu vedení mají členové skupiny menší možnosti ovlivnit dění ve skupině, atmosféra skupiny je formální a vůdce má postavení mimo skupinu. Role vůdce může mít různý charakter, který je podmíněn samotnou rolí, ale i osobnostními vlastnostmi. (Vágnerová, 2007)

Mezi nejdůležitější aspekty skupiny patří flexibilita, kdy jedinci přijímají nezbytné změny a její sebezáchovné tendence, které jsou nezbytné pro fungování skupiny a její udržení. Každá skupina má určitý vývoj, který je závislý na aktuálních podmínkách a na svém složení. (Vágnerová, 2007)

Hartl a Hartlová (2000 in Kolařík, 2011, s. 21) popisují skupinovou dynamiku jako *„hybné síly ovlivňující rysy skupinového chování.“*

Reber a Reber skupinovou dynamiku popisuje jako *„jakoukoliv kolektivní interakci, která se děje v rámci skupiny“* (in Kolařík, 2011, s. 21).

Podle Mlčáka (2003, s. 52) skupinová dynamika „vyjadřuje souhrn všech společenských procesů, které ve skupině probíhají a které ji organizují.“

Pro cíl mé práce je důležité zjistit, jak třídní kolektiv přijímá žáky s postižením a jaké mají ve třídě postavení. V praktické části jsem se na toto téma zaměřila během pozorování a poznatky z pozorování jsem doplnila o informace získané z rozhovoru s třídní učitelkou.

3. Třídní klima

Grecmanová (2008, s. 9) klima třídy popisuje jako „*psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a lidském vnímání. Klima je kvalitou, která z prostředí vyplývá.*“

Pedagogický slovník klima třídy definuje jako: „*sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, zaměstnanci školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 100)

Ze zkušeností pedagogů, výchovných poradců a psychologů vychází, že: „*učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 565) Jedná se zejména o třídní kolektivy a skupiny vrstevníků, ve kterých se jedinec nachází, kamarádí se s nimi a sdílí s nimi názory. Zejména v dospívání, má taková skupina na dítě značný vliv, větší než rodina a učitelé. (Čáp, Mareš, 2001)

Pro úspěšnou spolupráci se žáky musí učitel zvládat tři činnosti:

- a) získávání teoretických sociálně psychologických znalostí o situacích, které se odehrávají ve třídě,
- b) umět diagnostikovat klima třídy,
- c) na základě skutečností, které zjistil provádět určitou intervenci.

(Čáp, Mareš, 2001)

Termín klima třídy zahrnuje vzájemné působení všech aktérů ve třídě, jejich vnímání, prožívání a hodnocení. Klade důraz na subjektivní vnímání klimatu, nikoli na to, jaké klima ve třídě objektivně je. Jedná se o dlouhodobé jevy, trvající několik měsíců, charakteristické pro danou třídu včetně učitele.

Aktéry klimatu třídy jsou všichni žáci, kteří třídu navštěvují, skupiny žáků, na které se kolektiv člení, jednotliví žáci a učitelé.

(Čáp, Mareš, 2001)

Zkušenosti žáků a učitelů jsou z hlediska vnímání klimatu třídy odlišné. Chování žáků i učitelů je v paralelních třídách odlišné. Žáci vědí, že vyučování téhož předmětu probíhá od každého učitele jinak. Učitel ví, že každá třída má své zvláštnosti, a tím vytváří

specifické klima třídy. Může to být klima klidné, kdy se žáci plně soustředí na výuku a se zájmem učitele poslouchá, v opačném případě klima povrchnosti při učení nebo dokonce klima vzdoru vůči učiteli, či klima nátlaku, kde je vyčleňován žák nebo žáci, kteří o učivo mají zájem. Na vztahy mezi žáky může mít také vliv klima pohody, chuti učit se novým věcem, ale také klima plné strachu, napětí, přetěžování a lhostejnosti ke všemu. Dokonce může vznikat klima tvrdého soupeření, bezohlednosti a nepřátelství, až nenávisti k některým jednotlivcům. Stejná třída reaguje na různé učitele odlišným způsobem. Učitelé si obvykle své zkušenosti navzájem sdělují a vzniká tak specifická „pověst třídy“ u učitelského sboru. Chování každé třídy bývá odlišné před vyučováním, během vyučovací hodiny, o přestávkách a po skončení vyučování. (Čáp, Mareš, 2001)

3.1 Přístupy ke zkoumání klimatu

V odborné literatuře existuje celá řada přístupů, které zkoumají klima školní třídy a interakce žáka a učitele. Tato oblast se však rychle vyvíjí a objevují se tak další přístupy. Mareš a Krivohlavý (1995 in Čáp, Mareš, 2001) je shrnují takto:

Sociometrický přístup

Tento přístup zkoumá třídu jako sociální skupinu. Výzkum se soustředí na strukturu třídy, vývoj vztahů a jejich působení na vývoj dispozic jednotlivců. K diagnostice se využívá sociometricko-ratingového dotazníku (SORAD). Na změny klimatu třídy má vliv koheze třídy, sympatie mezi jednotlivými žáky a vliv jednotlivců ve třídě. Působením těchto vlivů může dojít ke změnám úspěšnosti žáků, změnám chování jednotlivců i celého kolektivu a má vliv na výkonnost jednotlivých žáků i celé třídy. (Čáp, Mareš, 2001)

Organizačně-sociologický přístup

Organizačně-sociologický přístup je podobný tomu předchozímu. Jako organizační jednotku také vnímá školní třídu. Zároveň se soustředí na učitele jako řídicího pracovníka. Výzkum se provádí prostřednictvím standardizovaného pozorování, které zkoumá týmovou práci a vlivy, které působí na nejistotu žáků při vykonávání úkolů. Nezávisle proměnnou bývají pedagogické postupy, míra jeho zasahování do interakcí mezi žáky a jejich komunikace. Závisle proměnnou bývá výkonnost celé třídy i jednotlivců v jednotlivých předmětech. (Čáp, Mareš, 2001)

Interakční přístup

Objektem výzkumu je školní třída a učitel. Výzkumný pracovník pozoruje interakce mezi vyučujícím a žáky v během vyučovací hodiny. K výzkumu se používá standardizované pozorování a záznamy pak zapisuje na papír, později na počítač, používá také audiovizuální nahrávky výuky a jejich následný popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá působení učitele, přímé a nepřímé. Závisle proměnnou bývá výkon kolektivu, jednotlivců, chování žáků a výsledek učitelovy práce. (Čáp, Mareš, 2001)

Pedagogicko-psychologický přístup

Pedagogicko-psychologický přístup se svým výzkumem zaměřuje na třídu a učitele. Badatele zajímá kooperativní učení žáků v menších skupinkách s důrazem na spolupráci. K diagnostice je využíváno posuzovací škály Classroom Life Instrument (zkratka CLI). V tomto přístupu se za nezávisle proměnnou považuje sebepojetí žáka, sociální působení žáků navzájem a vzájemná opora. Za závisle proměnnou se pak považuje výkonnost celé třídy i jednotlivce, postoje žáků k učivu, jejich úspěchy a neúspěchy a zároveň příčiny, které je způsobují. Žáci je navzájem hodnotí. (Čáp, Mareš, 2001)

Školně-etnografický přístup

Objektem výzkumu je školní třída, učitel a celkový přístup školy. Výzkumné pracovníky vedle samotného klimatu zajímá, jak klima třídy hodnotí samotní aktéři, jak ho vnímají a popisují. Soustředí se na sociokulturní pojetí klimatu. K diagnostice je využíváno zúčastněné pozorování, kdy je ve škole badatel přítomen několik měsíců či let. Prostřednictvím rozhovorů se žáky a učiteli, které si zaznamenává, analyzuje klima třídy. U školně-etnografického přístupu nemůžeme identifikovat závisle a nezávisle proměnné, vzhledem k tomu, že etnograf nemá předem definované proměnné. Výsledky takového výzkumu bývají často zajímavé a inspirující. (Čáp, Mareš, 2001)

Vývojověpsychologický přístup

Objektem výzkumu je žák a jeho osobnost v interakci se školní třídou jako sociálním prostředím, ve kterém se má jeho osobnost rozvíjet. Výzkumný pracovník se soustředí na ontogenezi žáků v 5. – 8. ročnících, tedy na období prepuberty a puberty. V tomto přístupu se k výzkumu využívají různé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou jsou metody, které učitel používá k ukáznění žáků, jeho individuální přístup, způsob hodnocení, interakce žáka a učitele, prostor pro seberozvoj žáků, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou je v tomto výzkumu negativní vnitřní motivace žáků, jejich neúspěšnost a nezáměr o školu, naučená bezmocnost a zhoršené duševní zdraví.

(Čáp, Mareš, 2001)

Sociálněpsychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je v současnosti nejrozšířenější. Chápe školní třídu jako prostředí pro učení. Objektem výzkumu jsou žáci a učitelé, kteří v dané třídě působí. Výzkumníky zajímá aktuální klima třídy, jeho reálnou kvalitu a klima, které by si žáci ve třídě přáli mít. K diagnostice badatel používá posuzovací škály, které vyplňují samotní aktéři. Nezávisle proměnnými jsou zde vztahy mezi aktéry a možnost seberozvoje. Jako závisle proměnnou kvalifikujeme školní výkonnost jednotlivců i celé třídy a postoje žáků k učení.

(Čáp, Mareš, 2001)

3.2 Možná využití poznatků o klimatu třídy

Podle Čápa a Mareše (2001) je možné výsledky šetření využít přinejmenším šesti způsoby.

První možností je popis pohledu žáků na klima třídy. Cílem je zjistit, jak žáci prožívají aktuální situaci ve třídě, jak klima své třídy prožívají a vývoj klimatu v jednotlivých vyučovacích hodinách. Tento stav je potřeba zjišťovat, pokud se daná třída nějakým způsobem liší od ostatních tříd (například poměrem chlapců a dívek, počtem žáků a jejich přístupem ke školní docházce). (Čáp, Mareš, 2001)

Druhou možností je porovnání názorů žáků a názorů učitelů vyučujících v dané třídě. Nejprve si dotazník vyplní sám učitel na základě svých zkušeností s danou třídou, poté samy žáci, a nakonec se vyhodnocuje jejich pohled na klima třídy. Z výsledků pak vyplývá, že některé proměnné vidí lépe učitelé, jiné zase žáci, další naopak hůře.

Nevhodná situace nastává, pokud učitel reaguje na základě toho, jaké problémy subjektivně ve třídě vnímá, což může způsobovat nedorozumění mezi ním a žáky. (Čáp, Mareš, 2001)

Třetí možností je porovnání žákovských přání s aktuálním stavem. Nejprve se zadává stav preferovaný žáky a s časovým odstupem se porovnává s aktuálním stavem klimatu třídy z pohledu žáků. Ve většině případů žáci s děním ve třídě nebyvají příliš spokojeni. Přejí si se vzdělávat v lepším klimatu, než které kolem nich denně pociťují. Z výzkumů vyplývá, že čím je preferovaný stav s aktuálním děním rozdílnější, tím hůře se žáci ve třídě cítí. Čím je rozdíl menší, žáci jsou spokojenější a školu navštěvují raději. (Čáp, Mareš, 2001)

Čtvrtou možností je zjišťování rozdílů v ovlivňování klimatu různými učiteli, kteří v dané třídě vyučují. Takové zjišťování se vyplatí v případě, kdy se učitel vymyká standardnímu stavu třídy. Může se jednat například o horší prospěch žáků než v jiných předmětech, výchovné problémy žáků, konflikty s daným učitelem, pedagogickými schopnostmi a zkušenostmi učitele nebo samotnou filosofií učitele. (Čáp, Mareš, 2001)

Pátou možností je zjišťování rozdílů mezi školami. Může se jednat o školy státní či nestátní, tradiční či alternativní, městské či venkovské, školy lišící se svou velikostí, vybavením, počtem žáků, počtem paralelních tříd, škol úplných či malotřídek. (Čáp, Mareš, 2001)

Šestá možnost se týká toho, jak klima konkrétní třídy působí na osobnost žáků a učitelů, jak ovlivňuje prospěch a chování žáků, jak ovlivňuje úspěšnost pedagogické práce učitelů. Podle některých výzkumů může příznivé klima třídy eliminovat negativní vlivy, které na žáka působí v mimoškolním prostředí. (Čáp, Mareš, 2001)

Aktéry klimatu jsou jak žáci, tak učitelé. Proto zkoumání klimatu třídy považují za velmi důležité. Obzvláště pokud třídu navštěvuje žák s postižením. Díky zkoumání klimatu třídy a prevenci můžeme předejít vyčleňování jednotlivců z kolektivu, šikaně, můžeme vyhodnotit, zda je pro jedince (nebo jen pro žáka s postižením) třída nebo typ školy, který navštěvuje vhodný a rozvíjí jeho osobnost. V praktické části jsem poznatky využila v pozorování. V rámci třídního klimatu jsem zkoumala rozdíly mezi malotřídní školou a klasickou základní školou.

4. Inkluze, integrace

Cílem inkluze je vzdělávat všechny žáky bez rozdílu. Inkluze usiluje o odstranění „normálního a „speciálního“ školství. Školy by podle tohoto trendu měly být schopny přijmout děti s jakýmkoli znevýhodněním. Na rozdíl od toho integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků s postižením, tedy oddělení speciálních a běžných škol.

Integrace je jakýmsi prostředkem, který připravuje děti i školy na začlenění žáků se znevýhodněním. Inkluze preferuje radikální reformu školství, tedy že edukační systém se přizpůsobí všem žákům, ne žák edukačnímu systému.

(Lechta, 2016)

4.1 Inkluzivní pedagogika

Myšlenka inkluze vychází z teze Komenského, že nikoho nelze z výchovy vyčlenit. Pojem „inkluzie“ je z latinského slova „inclusio“, což znamená „přijetí“.

Inkluzivní pedagogiku lze vymezit dvěma způsoby. Na tradiční přístup, kdy záměrně působíme na člověka za účelem žádoucích změn jeho osobnosti (to zahrnuje i vzdělávání) nebo na modernější přístup, ve kterém se za předmět pokládá každý typ výchovy, všechny typy edukačního prostředí včetně různých typů mimoškolního prostředí. (Lechta, 2016)

„Inkluzivní pedagogiku můžeme definovat, jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s postižením, narušením nebo ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí.“ (Lechta, 2016, s. 35)

Inkluzivní pedagogika se soustředí na individuální vývoj každého dítěte. Vnímá člověka jako osobnost, která v určitých momentech vyžaduje pomoc. Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy dbaly na potřeby a individualitu žáků. Hledá možnosti, jak do dění ve třídě zapojit všechny žáky. Především společnou práci, kdy si pomáhají navzájem, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorováním nebo možností zapojit se v různých oblastech. (Anderliková, 2011)

4.1 Integrace

Definuje člověka na základě „defektů“, který existuje nebo neexistuje. Brání ve společnosti rozdělování na určité skupiny. Vychází ze dvou skupin – s postižením a bez postižení (děti se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich). Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli vyčleněni. Nabízí způsob, jak se připojit k vlastní skupině. Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.
(Anderliková, 2011)

Podle pedagogického slovníku integrované vzdělávání zahrnuje „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107)

Cílem integrace je umožnit socializaci ve skupině vrstevníků i postiženým žákům a zároveň respektovat jejich specifické potřeby. Začlenění žáka může probíhat v oddělených třídách v běžné škole nebo může být individuálně zařazen do běžné třídy.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

5. Žák s postižením

Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. § 16) jsou do této kategorie řazeni „žáci s vývojovými poruchami chování, vývojovými poruchami učení, mentálním, tělesným a smyslovým postižením, vadami řeči a autismem“.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2022) uvádí přehled poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Uspořádává je podle kódů (F90-F98).

Tabulka č. 1 Přehled poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání podle MKN-10 (2022)

Kód	Skupina poruch	Typ poruchy
F90	Hyperkinetické poruchy	porucha aktivity a pozornosti, hyperkinetická porucha chování, jiné hyperkinetické poruchy
F91	Poruchy chování	porucha chování vázaná na vztahy k rodině, nesocializovaná a socializovaná porucha chování, opoziční vzdorovité chování, jiné poruchy chování
F92	Směšené poruchy chování a emocí	depresivní porucha chování, jiné směšené poruchy chování a emocí
F93	Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství	separační úzkostná porucha v dětství, fobická anxiózní porucha v dětství, sociální anxiózní porucha v dětství, porucha sourozenecké rivality, jiné dětské emoční poruchy
F94	Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání	elektivní mutismus, reaktivní porucha přichylnosti dětí, porucha desinhibovaných vztahů u dětí, jiné dětské poruchy sociálních funkcí
F95	Tiky	přechodná tiková porucha, chronické motorické nebo vokální tiky, kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická (Touretteův syndrom), jiné druhy tiků
F98	Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání	neorganická enuréza, neorganická enkopréza, poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku, pika kojenců a dětí, stereotypní pohybové poruchy, kocktavost, brebtavost, jiné určené poruchy chování a emocí s nástupem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání, jiné neurčené poruchy chování a emocí s nástupem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání
F99	Neurčená duševní porucha	duševní porucha NS

5.1 Poruchy chování

Podle Pešatové (2006) mluvíme o poruchách chování, pokud se opakují projevy disociálního, agresivního a vzdorovitého chování po dobu alespoň šesti měsíců.

Vágnerová (2004) charakterizuje poruchy chování jako odchylku v oblasti socializace. Jedinec není schopen respektovat standardy chování charakteristické pro jeho vrstevníky. Jedná se o chování dlouhodobě narušující sociální nebo právní normy dané společností. Jedinci s poruchami chování mohou mít překážky v navazování a udržování přijatelných vztahů s jinými lidmi, vzhledem k nedostatku empatie, egoismu a neschopnosti ovládat sám sebe. Bývají často zaměřeni na svou osobu a na uspokojování vlastních potřeb. Je pro ně nepochopitelné, že se musí respektovat určitá pravidla k udržování dobrých vztahů ve společnosti. Důvodem může být i to, že takové chování ve své rodině nezažili nebo vlivem jiného postižení.

5.1.1 Porucha aktivity a pozornosti (ADHD)

„Jedná se o neurovývojové onemocnění způsobující obtíže se soustředěním, přizpůsobením aktivity a zvýšenou impulzivitou.“ (Goetz, addp.cz, 2019) Dítě trpící ADHD je snadno vyrušitelné a po vyrušení mu déle trvá, než se vrátí k původní činnosti. Zároveň často zapomíná, kam si uložilo své věci nebo jaký úkol mu byl před chvilkou uložen. Dítě může mít také přidružené poruchy, například poruchy školních dovedností (dys poruchy), úzkosti, tiky.

„Děti s ADHD mohou mít častěji horší kvalitu spánku. Dlouho jim trvá, než usnou nebo se častěji probouzí, případně jsou ve spánku zvýšeně pohybově aktivní, mluví ze spaní apod. Přesto nemusí být přes den ospalé, dokonce naopak, a tak rodičům mohou tyto potíže unikat.“ (Goetz, addp.cz, 2019)

Nemocné dítě si velmi všímá negativní kritiky ze strany dospělých a vrstevníků. Považuje se pak za nešiku a průšviháře. Je pro něj důležitý denní režim a budování si pozitivního sebehodnocení. To však ADHD nevyléčí a z tohoto důvodu je ve většině případů nasazena medikace.

(Goetz, addp.cz, 2019)

5.1.2 Hyperkinetická porucha

Jedná se o jednu z poruch ADHD, což je diagnostika, která se objevuje ve všech věkových kategoriích. Od dětství, až do dospělosti, kde je spojena se sociální maladaptací a kriminalitou. Zátěžové situace, které mohou být pro jedince nezvladatelné, zapříčiňuje neurovývojové opoždění. U hyperkinetických poruch jde z behaviorálního hlediska o poruchu sebe-kontrolujících schopností daného jedince. Ve školním věku je pro řešení tohoto problému úspěšná terapie stimulací, kterou může podpořit kognitivně behaviorální terapie. (Malá, Pediatrie pro praxi, 2002)

Děti nebo dospělí trpící touto poruchou výrazně vybočují z norem sociálního chování a ze společenských norem. Toto chování může být asociální, může mít trvalý ráz a musí se tak jedinec projevat nejméně po dobu šesti měsíců. Hyperkinetická porucha se nejčastěji projevuje v sociální oblasti, špatným prospěchem ve škole, horším uplatněním v dalším životě. Mezi projevy této poruchy dále patří nedostatečná výdrž při plnění úkolů, neschopnost organizace, přehnaná aktivita, impulzivita, tito lidé špatně předvídají nebezpečí, zbrkllost a netrpělivost, neschopnost sebeovládání, nerespektování pravidel a autorit. Pokud jsou tito jedinci vystavováni novým situacím a je od nich vyžadován nějaký výkon, začnou se tyto symptomy zhoršovat. Pokud mají plnit úkoly, které jim byly dostatečně vysvětleny, nebo je dokonce mohou plnit běžnými dovednostmi, symptomy se nemusí vůbec projevit. (Reyneltová, Motherclub.cz, 2018)

5.2 Poruchy učení

Národní sjednocený výbor poruch učení v roce 1981 vydal definici poruch učení, kterou cituje ve své publikaci Pokorná (2010, s. 18): „*Poruchy učení je všeobecně používaný termín vztahující se k heterogenní skupině poruch, které se projevují výraznými obtížemi v dokonalém zvládnutí jedné nebo více dovedností: naslouchání, mluvení, čtení, psaní, uvažování, matematických a ostatních schopností a dovedností, které jsou tradičně označovány za studijní. Termín poruchy učení je tedy vhodně aplikován i v situacích, kdy jedinci vykazují významné obtíže v dokonalém zvládnutí sociálních a ostatních adaptivních schopností a dovedností.*“

Zápotočná (in Lechta, 2016) uvádí, že se jedná o nejrozšířenější skupinu dětí, které jsou integrovány do běžných škol u nás. Cílem integrace dětí s poruchami učení je především úspěšné zapojení žáka do kolektivu a akceptace vrstevníků. To koresponduje i s efektivitou vzdělávání a akademickou úspěšností žáků s poruchami učení.

5.2.1 Dysgrafie, dyslexie

Často se obě poruchy zahrnují do pojmu dyslexie. Většinou se totiž tyto poruchy vyskytují současně. Pojem dysgrafie „*popisuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje. Projevuje se také výraznými obtížemi v osvojování psaní, tj. při učení se tvarům jednotlivých písmen nebo celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu.*“ (Černochoch, Skolni.eu, 2019)

Dyslexie je porucha čtení. Pro žáka je tedy obtížné porozumět textu, správně vyslovovat, číst svižně a kvalitně. Často má potíže rozpoznávat podobně psaná písmena (b, d, p), zvukově podobná písmena (t, d). Při čtení může vynechávat slova a písmena nebo nesprávně čte předložkové vazby a délky samohlásek. (Černochoch, Skolni.eu, 2019)

Jedná se o vrozenou poruchu nebo získanou v období těhotenství a porodu změnami v centrální nervové soustavě. Pravděpodobně se jedná o nespolečnou práci pravé a levé mozkové hemisféry. Je 50% šance, že dítě poruchu zdědilo po rodičích. Nicméně tato porucha se dá v průběhu času odstranit a není překážkou pro další vzdělávání. Nevypovídá o celkové inteligenci dítěte.

(Černochoch, Skolni.eu, 2019)

5.2.2 Dyskalkulie

Jedná se o poruchu učení v matematice. Ve většině případů postihuje jedince s nižší rozumovou úrovní nebo může postihovat pouze schopnosti v oblasti matematiky, i když tito jedinci nejsou intelektově opoždění (mají IQ 90 a více). Vyskytuje se u menšího procenta lidí, přibližně u 5-6 %. Tato vada bývá vrozená. Jedinec může mít problém s matematickými operacemi nebo může být postihnutý prostorový faktor využívaný v geometrii. (Černocho, Skolni.eu, 2019)

5.3 Kóktavost

Kóktavost je porucha plynulosti řeči, která se u dítěte začíná projevovat mezi 3. a 4. rokem života. Může vzniknout i během dospívání, ale po 6. roku života je vznik kóktavosti málo pravděpodobný. *„Nejaktuálnější pohled na příčiny kóktavosti opíráme o tzv. multifaktoriální model. Jedná se o součinitel více faktorů, kde nejčastěji najdeme genetickou predispozici. Pravděpodobné je oslabení konkrétních vazeb mezi mozkovými centry, dále svoji roli hrají jazykové kompetence dítěte a jeho osobnostní předpoklady, jako je temperament a osobnost. Následně se jako faktory posilující a fixující mohou přidat reakce rodičů a okolí na kóktavost u dítěte.“* (Asociace klinických logopedů České republiky, klinickalogopedie.cz, 2022)

Mezi první příznaky u dětí patří časté opakování jednoslabičných slov, prvních slabik nebo písmen ve slovech. Pro diagnostiku kóktavosti je důležitý poměr opakováných a neopakováných slov. V útlém věku se totiž mlže jednat o vývojovou neplynulost.

Kvůli kóktání se může dítě stranit komunikaci, protože se obává posměšků, především ze strany vrstevníků. Jsou často introvertní a nemají mnoho kamarádů. To může mít vliv i na psychickou pohodu jedince.

(Asociace klinických logopedů České republiky, klinickalogopedie.cz, 2022)

5.4 Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí

Nejčastější charakteristika žáků pocházejících ze znevýhodněného prostředí podle Lechty (2016) je citová a sociální labilita, nevyrovnanost, výbušnost, nízká tolerance vůči zátěži, negativní vztah ke škole a autoritám, používání vulgarismů, zanedbaná hygiena a vzhled, malá slovní zásoba, nerozvinuté základní hygienické a společenské návyky, problém socializace. V současné době se dá srovnávat počet integrovaných žáků z důvodu určitého postižení a z důvodu nevyhovujícího sociálního prostředí, ze kterého žák pochází.

Zíková a kol. (2011, s. 12) popisuje sociální znevýhodnění jako: „*Stav, kdy je dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinutý kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.*“

Vzhledem k aktuální situaci ve světě můžeme počítat s nárůstem dětí ze znevýhodněného prostředí.

5.5 Děti imigrantů

V České republice je v současnosti největší koncentrace studentů přicházejících z Ukrajiny, Ruska, Slovenska a Vietnamu.

Největší překážkou v edukaci dětí imigrantů je jazyková bariéra mezi učitelem a žákem. Rozdíly mohou být vnímány i v neverbálních projevech, kdy například pro děti z asijských zemí mohou být naše „evropské tváře“ nečitelné. (Lechta, 2016)

Na zapojení žáka z cizí země do českého kolektivu má vliv například věk v době imigrace a její okolnosti, zda byla imigrace dobrovolná nebo nucená, připravenost na imigraci, postavení a role před imigrací a po ní, frekvence migrace nebo předchozí zkušenosti s migrací (pozitivní nebo negativní). (Lechta, 2016)

Při vzdělávání cizinců může být využito překladatelů z řad rodiny, učitelů cizího jazyka nebo členů různých sdružení. Důležité je, aby informace od učitele nebyli tlumočnickem zkresleny. Může totiž informace zkrátit, intuitivně doplňovat nebo nemusí mít dostatečnou znalost jazyka v odborné terminologii. Nároky na děti imigrantů by měli být přiměřené. Učitel nesmí být příliš benevolentní, protože to může vést ke stagnaci osvojování si nového jazyka a nových znalostí. (Lechta, 2016)

6. Asistent pedagoga

Činnost asistenta pedagoga upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

„Asistent pedagoga může působit ve školách nebo školských zařízeních, zejména v těch, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně, např. v přípravných třídách pro romské žáky, ve školách vzdělávajících děti imigrantů, ve školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením či ve školách speciálních nebo zařízeních sociální péče.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 20)

Asistent spolupracuje s učitelem v přímé pedagogické činnosti nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Napomáhá komunikaci mezi učiteli a žáky, při komunikaci učitelů se zákonnými zástupci a individuálně nebo skupinově napomáhá žákům při přípravě na výuku nebo při samoobsluze postižených žáků. Jeho práce nespočívá pouze v přímé práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale je nápomocný učitelům v širším spektru činností. Tím se i sám učitel může ve větší míře věnovat žákům s postižením. (Nová škola, asistentpedagoga.cz, 2013)

7. Typy škol

7.1 Klasická základní škola

Základní školy poskytují povinnou školní docházku v devíti ročnících, které se dělí na dva stupně- 1. stupeň – 1. – 5. třída a 2. stupeň – 6. – 9. třída. V klasických základních školách bývá více tříd od každého ročníku a třídy bývají početnější. Do tohoto typu škol dochází děti z větší vzdálenosti a nemusí se tedy znát z mimoškolního prostředí.

7.2 Malotřídní škola

Malotřídní školy jsou součástí Českého školského systému. Výuka probíhá v kombinovaných třídách, tedy spojováním ročníků. Existují dvě podoby tohoto spojování. Historicky starší podoba malotřídek, kdy malotřídky vznikají proto, že v daném regionu je nedostatečný počet škol nebo učitelů. Tyto třídy jsou početnější a žáci všech ročníků jsou spojeni do jedné nebo do dvou tříd. Toto spojování probíhalo převážně při vzniku sítě primárních škol (19. a první polovina 20. století). V současnosti se tento typ malotřídek uplatňuje převážně v ekonomicky nevyspělých zemích, jak na venkově, tak ve městech.

Druhým typem malotřídek je historicky mladší podoba. Malotřídky vznikají především kvůli tomu, že v daném regionu počet dětí nenaplní kapacitu některého ročníku, než je státem stanovené minimum. Dochází pak ke spojení ročníků, kde vyučuje jeden učitel.

(Trnková, 2010)

Výhodou malotřídní školy je, že se děti i učitelé ve většině případech znají i z mimoškolního prostředí. Proto může být začlenění integrovaných jedinců snazší.

Rozdílem mezi oběma typy škol je i homogenita a heterogenita tříd. V malotřídní škole dochází v důsledku spojování ročníků k větší rozmanitosti věku žáků dané třídy.

8. Shrnutí teoretické části

Malá sociální skupina hraje v životě člověka důležitou roli. Ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti, prostřednictvím malé skupiny jedinec uspokojuje své sociální potřeby, učí se spolupracovat s ostatními členy skupiny, učí se přijímat hodnocení na svou osobu a respektovat stanovené normy. Malou sociální skupinou, která nejvíce ovlivňuje člověka je rodina a následně školní třída.

Školní třída je specifickou malou skupinou. Od začátku školní docházky v ní děti tráví spoustu času. Přípravují se zde na život v širší společnosti, proto je ve třídě potřebná dostatečná míra intimity, aby byl pro děti přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí co nejjednodušší.

V malé skupině se vytváří vzájemné vztahy a žáci zaujímají neformální role. V praktické části mé bakalářské práce je pro mě důležité zjistit, jaké postavení má ve školní třídě žák s postižením. Často může být považován za outsidera třídy.

Specifickou školní třídou je třída v malotřídní škole, kde je spojováno více ročníků, starší žáci odcházejí a tím se každý školní rok mění struktura skupiny.

Ve školní třídě je pro správný osobnostní i intelektuální rozvoj všech jedinců klíčové podněcující třídní klima. Proto je důležité jeho zkoumání, aby učitel včas odhalil a eliminoval nežádoucí jevy ve třídě.

Znalost druhů postižení je důležité pro správně zařazení těchto žáků do kolektivu, pro správnou práci s nimi a případně pro přiřazení asistenta pedagoga.

PRAKTICKÁ ČÁST

9. Cíle a charakteristika výzkumu

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je **zjistit, jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol.**

Podcíli praktické části bakalářské práce je:

1. Popsat, jak probíhá interakce mezi žáky
 - a. V oblasti komunikace
 - b. V oblasti spolupráce

2. Popsat, jak probíhá interakce mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky
 - a. V oblasti komunikace
 - b. V oblasti spolupráce

3. Popsat, jak probíhá interakce mezi školou a rodinou
 - a. V oblasti komunikace
 - b. V oblasti spolupráce

9.1 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

Hlavní Výzkumná otázka:

Jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak probíhá komunikace mezi žáky?
2. Jak probíhá spolupráce mezi žáky?
3. Jak probíhá komunikace mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky?
4. Jak probíhá spolupráce mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky?
5. Jak probíhá komunikace mezi školou a rodinou?
6. Jak probíhá spolupráce mezi školou a rodinou?

Odpovědi na výzkumné otázky jsem získávala prostřednictvím analýzy zúčastněného pozorování a analýzou následných polostrukturovaných rozhovorů s třídními učitelkami.

9.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

V malotřídní škole bylo ve zkoumané třídě 10 žáků, asistentka pedagoga a třídní učitelka, která ve škole zastává též funkci výchovného poradce. V této třídě byl chlapec s diagnostikovanou hyperkinetickou poruchou, který pochází z neúplné, sociálně znevýhodněné rodiny. Zároveň se zde vzdělává chlapec s dysgrafií, který ale nevyžaduje pomoc asistenta pedagoga.

V klasické základní škole jsem zkoumala dvě třídy. Primárně byla zkoumána třída 5.B. Třídu navštěvuje 21 žáků. Zde jsou integrovány čtyři děti s poruchou ADHD a tři ukrajinské děti. Třída má jednu asistentku pedagoga a třídní učitelka také ve škole zastává funkci výchovného poradce. Po třetí vyučovací hodině jsem musela třídu opustit, ale bylo mi umožněno nahlédnout do 5.A. Tuto třídu navštěvují děti s diagnostikovanou poruchou ADHD a jeden chlapec s kocktavostí. Zároveň jsou do této třídy integrovány čtyři děti z Ukrajiny. Výuka v 5.A byla celou dobu suplovaná a byla přítomna jedna asistentka pedagoga.

V klasické základní škole jsou sledované třídy 5.A a 5.B dle slov pedagogů velmi problémové. Na začátku povinné školní docházky byly kolektivy obou tříd jinak uspořádány, ale vzhledem k častým konfliktům, kvůli kterým mnoho žáků přestoupilo na jinou základní školu, byly třídy promíchány. Třídní učitelka tento krok považuje za správný, ale nemalé konflikty mezi žáky probíhají stále.

10. Metody výzkumu

Výzkum probíhal prostřednictvím pozorování a následnými rozhovory s třídními učitelkami, doplněné o poznámky asistentek pedagoga.

Pozorování bylo zúčastněné, nestrukturované, kdy jsem v obou typech škol byla přítomna jeden vyučovací den. Během pozorování jsem si podrobně zapisovala jevy probíhající v daných třídách (viz Příloha 1). Po vyučování proběhly polostrukturované rozhovory s třídními učitelkami doplněné o poznámky asistentek (viz Příloha 2).

10.1 Průběh šetření

- Vymezení cíle praktické části a výzkumných otázek
- Výběr metody sběru dat kvalitativního výzkumu – zúčastněné pozorování a polostrukturované rozhovory
- Kontaktování základních škol
- Sběr dat prostřednictvím jednodenního pozorování, během kterého mé otázky zodpovídaly asistentky pedagoga
- Sběr dat prostřednictvím následných rozhovorů s třídními učiteli

10.2 Zúčastněné pozorování

Hlavní metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování, prostřednictvím kterého jsem mohla nalézat odpovědi na své výzkumné otázky.

V malotřídní škole pozorování probíhalo jeden den v 5. ročníku. Třídní učitelka je zároveň speciální pedagog a výchovný poradce. V klasické základní škole probíhalo pozorování 3 vyučovací hodiny v 5.B a jedna vyučovací hodina v 5.A. V 5.B je třídní učitelka také speciální pedagog a ve škole se věnuje dětem všech tříd, vyžadující pomoc asistenta pedagoga. Ve všech třídách byla přítomna asistentka pedagoga.

Švaříček definuje zúčastněné pozorování jako: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143)

Pozorovatel je tak svědkem probíhajících interakcí, aniž by do nich přímo zasahoval. Tato metoda je vhodná pro výzkumy ve školním prostředí, protože badatel svou přítomností nijak nenarušuje edukaci žáků a schéma sociální interakce. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

10.3 Polostrukturovaný rozhovor

Doplňující metodou, která sloužila k doplnění vypořizovaných jevů byl polostrukturovaný rozhovor s třídními učitelkami.

Polostrukturovaným rozhovorem se rozumí takový, kdy respondent dostane předem připravené otázky, ale má možnost je rozšířit o své poznatky. Tento typ rozhovoru umožňuje nevybočovat z tématu, ale zároveň zde má respondent možnost rozšířit své odpovědi.

Otázky pro třídního učitele

- Jaké jsou vztahy mezi žáky? Soutěží mezi sebou, mají nějaké rozpory? Jak hodnotíte třídu jako kolektiv?
- Vnímají žáci, že je ve třídě někdo s postižením?
- Jaká je oblíbenost žáků s postižením? Jaké mají ve třídě postavení?
- Máte asistenta pedagoga, jak hodnotíte spolupráci s ním?
- Pomáhají si žáci navzájem? Jakým způsobem? Jak spolupráci hodnotíte?
- Jak tráví čas o přestávkách? Musíte do dění nějak zasahovat?
- Je potřeba někdy zasahovat do interakce žáka se třídou? Jaké používáte metody?
- Jak hodnotíte interakci žáků při výuce?
- Spolupracujete s rodinou? Jak spolupráci hodnotíte? Můžete tuto spolupráci popsat? Co hodnotíte jako pozitivní a jako negativní?
- Jak probíhá komunikace ve třídě? Co hodnotíte jako pozitivní a co jako negativní?
- Jak probíhá komunikace ve vztahu: žák – žák, žák – učitel, žák – asistent, učitel – asistent
- Co by vám pomohlo k lepšímu začlenění žáka do kolektivu?

10.4 Analýza získaných dat

Po dokončení pozorování a po uskutečněných rozhovorech jsem si všechna získaná data přepsala, poté jsem texty podrobně analyzovala a k podobným nebo totožným jevům jsem přiřazovala slovní kódy (interakce, komunikace, spolupráce). Tyto kódy následně sloužily k zodpovězení cíle bakalářské práce a výzkumných otázek.

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jak probíhá komunikace mezi žáky?

V malotřídní základní škole byla komunikace mezi žáky intenzivní. Spoustu zadaných úkolů plnili společně. Učitelka žákům v hodině českého jazyka zadala téma slohové práce. Před psaním zadaného úkolu se celá třída posadila na koberec, kde každý žák bez rozdílu vyjádřil svůj pohled na téma slohové práce. Žáci k sobě byli ohleduplní a všechny své spolužáky pozorně vyslechli.

V hodině matematiky děti pracovaly ve skupinkách, které určila učitelka. Žáka s postižením přidělená skupinka přijala. V rozhovoru třídní učitelka uvedla, že to bylo pravděpodobně díky tomu, že chlapec s postižením v matematice vyniká.

O přestávkách žáci trávili čas společně. Žák s postižením nebyl spolužáky odmítán, ale zároveň za ním žádný spolužák sám nepřišel. Zde se pozorování shoduje s odpovědí učitelky na otázku v rozhovoru:

Jaká je oblíbenost žáků s postižením? Jaké mají ve třídě postavení?

„Adam má takové neutrální postavení. Respektují ho, ale trávit s ním čas o přestávkách nemusí. Je jim nepříjemné, že je Adam velmi kontaktní člověk.“

Ve sledované třídě v malotřídní škole byli mezi dětmi výraznější osobnosti, ale žádné dítě dle pozorování není z kolektivu vyčleněno. Učitelka v rozhovoru třídu hodnotila jako bezproblémovou, pouze s drobnými rozepřemi.

V klasické základní škole byl kolektiv více rozdělený do menších skupinek, které mezi sebou soupeří. Žáků s postižením zde bylo více. Někteří patří mezi výraznější osobnosti, kteří dle slov učitelky vyvolávají konflikty, jiný jsou spíše na okraji kolektivu. Často se v této třídě žáci s postižením potýkají s posměšky od ostatních spolužáků. Děti mezi sebou mívají konflikty, které se v mnoha případech neobejdou bez pozvání rodičů do školy.

Ve sledované třídě v klasické základní škole panovala i přátelská komunikace. Například při společné práci na tabuli se žáci navzájem podporovali a motivovali. Při pozorování jsem si všimla chlapce, který celý začátek vyučování plakal. O přestávce za ním přišel jeden ze spolužáků a pohladil ho po rameni.

2. Jak probíhá spolupráce mezi žáky?

V malotřídní škole byla spolupráce mezi žáky intenzivní. Učitelka v rozhovoru uvedla, že děti rády pracují ve skupinkách, často i všichni společně na koberci v kroužku. Škola pořádá i projektové dny, kdy na projektech pracuje celá třída společně.

V klasické základní škole jsem při pozorování zjistila, že při výuce většinou spolupracují děti s postižením společně s asistentkou a děti přistěhované z Ukrajiny s dětmi, které v České republice žijí déle a ovládají jak český, tak ukrajinský jazyk.

Učitelka klasické základní školy odpověděla na otázku v rozhovoru: **Pomáhají si žáci navzájem? Jakým způsobem? Jak spolupráci hodnotíte?**

„Pomáhají si, vysvětlují si látku, tvoříme společně taháky, je to pro ně motivující, nejsou příliš šikovní, ale silnější pomáhají slabším. Tvorba taháků je pro mě v pořádku, je pro mě důležité, aby si z vyučování alespoň něco odnesli a nebyli tolik vystresovaní. Protože učivo příliš nezvládají.“

3. Jak probíhá komunikace mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky?

V klasické základní škole i v malotřídní základní škole obě učitelky začátek dne zahajují diskuzí. Zapojovaly všechny žáky bez rozdílu. Z pozorování i z rozhovoru vyplynulo, že obě třídní učitelky kladou důraz na motivaci žáků. Obě učitelky žáky slovně hodnotí po každém testu nebo zadaném úkolu. V malotřídní škole učitelka žáky motivuje drobnými odměnami, například bonbóny. V klasické základní škole učitelka zapojuje celou třídu při tvorbě „taháků“. Při pozorování v klasické základní škole mě velice překvapilo, že učitelka ani asistentka nevníkala chlapce, který celý začátek výuky plakal. V rozhovoru mi asistentka sdělila, že u něj úzkostné stavy pozorují často, ale žádným způsobem je neřeší. S integrovanými dětmi zde komunikovala spíše asistentka, která je chválila a pracovala se všemi jako se skupinou.

V malotřídní škole byla od začátku výuky cítit uvolněná atmosféra. Pokud žák s postižením nějak vyrušoval nebo mu bylo cokoli nepříjemné, pohotově reagovala

asistentka, která ho uklidnila dotykem. Zároveň měl tento žák kdykoli prostor, aby se mohl po třídě projít. To vyplývá i z rozhovorů.

V obou typech škol obě učitelky při řešení konfliktů používají diskuze na dané téma. Učitelka klasické základní školy v rozhovoru uvedla, že tyto diskuze problémy ve výsledku nevyřeší, protože děti mají konflikty již z předškolního období. Často konflikty vyvolávají právě integrovaní žáci.

4. Jak probíhá spolupráce mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky?

Z pozorování v malotřídní základní škole vyplynulo, že třídní učitelka i asistentka věnují čas spolupráci s dětmi i mimo vyučování. S žákem s diagnostikovanou hyperkinetickou poruchou a s žákem s diagnostikovanou dyslexií se setkává třídní učitelka i po vyučování, kde chlapcům znova vysvětluje probíranou látku. Při výzkumu ve škole si žák s postižením zapomněl domácí úkol. Učitelka mu nabídla, že úkol vypracují společně po vyučování.

Při zadané slohové práci asistentka chodila ke všem žákům a poskytovala jim další podněty pro vypracování práce. Zároveň se věnovala svěřenému žákovi, kterého uklidňovala dotykem, když práci nestíhal dopsat. Po ukončení zadaných úkolů vždy žáci relaxují na koberci.

V klasické základní škole se dětem s postižením věnovala především asistentka. Pomáhala dětem s opravami testů a chválila je. Spolupráce učitelky se žáky zde nebyla příliš intenzivní, děti pracovaly spíše samostatně. V rozhovoru učitelka uvedla tvorbu „taháků“, které společně s dětmi tvoří. Díky tomu jsou žáci více motivovaní při psaní písemek.

5. Jak probíhá komunikace mezi školou a rodinou?

Učitelka malotřídní školy i klasické základní školy hodnotila komunikaci s rodiči žáků s postižením kladně. Rodiče žáků chodí na pravidelné schůzky s třídními učitelkami. Mají zájem o dění ve třídě. Rodiče s učitelkami komunikují také prostřednictvím elektronické pošty, kde aktivně odpovídají na zprávy od třídních učitelek.

6. Jak probíhá spolupráce mezi školou a rodinou?

Způsob spolupráce s rodinou jsem zjišťovala prostřednictvím rozhovorů. Obě učitelky uvedly spolupráci školy s rodinou za velmi důležitou. Obě ve škole působí zároveň jako výchovný poradce a podílí se na tvorbě plánů podpory. V rozhovoru s učitelkou v klasické základní škole mě zaujalo, že rodiče mají možnost vyzkoušet si roli asistenta pedagoga. Bohužel tuto možnost nevyužívají.

V malotřídní základní škole učitelka spolupracuje především s matkou chlapce.

Spolupracujete s rodinou? Jak spolupráci hodnotíte? Můžete tuto spolupráci popsat? Co hodnotíte jako pozitivní a jako negativní?

„S rodinou samozřejmě spolupracujeme. Především tedy s maminkou. Myslím si, že se nám podařilo navázat skvělý vztah. Vždy když je něco potřeba procvičit, tak se maminka snaží nebo alespoň požádá o pomoc. Žák bývá ve většině případech vzorně připravený. Problém je spíše u tatínka, protože o biologického otce přišel a ten náhradní ho podle mého názoru nepřijal a naopak.“

V klasické základní škole učitelka odpovídala podobně.

Spolupracujete s rodinou? Jak spolupráci hodnotíte? Můžete tuto spolupráci popsat? Co hodnotíte jako pozitivní a jako negativní?

„Ano, spolupráci hodnotím výborně, spolupracují se školou. Zajímají se, kontrolují četnost návštěv v bakalářích, okamžitě reagují na zprávy, samy kladou dotazy. Nabídku návštěvy na výuku ale nepřijímají. Mají možnost strávit den v roli asistenta, aby viděli, jak výuka probíhá a jaké jsou ve třídě vztahy. Občas se setkávám s nesouhlasem kolegů, že je jim nepřítomnost rodičů při výuce nepřijemná. Dříve tuto nabídku rodiče přijímali více. Společně tvoříme plány podpory, jsem ráda, když se podílí na tvorbě.“

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol?

Z analýzy získaných dat vyplynulo, že obě učitelky sledovaných tříd kladou důraz na motivaci žáků. Obě učitelky žáky slovně hodnotí, v klasické základní škole se celá třída podílí na tvorbě „taháků“ a v malotřídní škole učitelka žáky odměňuje sladkostmi. Obě učitelky se snaží všechny žáky zapojovat do skupinové práce, aby žáci s postižením nebyli vyčleňováni z kolektivu. Obě učitelky s dětmi ve velké míře diskutují a snaží se do diskuzí zapojit všechny žáky. V klasické základní škole dle rozhovoru s učitelkou často vznikají konflikty mezi žáky s postižením a ostatními žáky, v malotřídní škole nikoli. Zde je postavení žáka spíše neutrální, ostatní žáci ho respektují. Pokud se chlapec projevuje takovým způsobem, že by mohl vzniknout konflikt, asistentka ho klidní dotykem.

V klasické základní škole se více tvoří skupinky žáků, které mají vzájemné konflikty, to se odráží na klimatu třídy i na studijních výsledcích žáků. Učitelka v rozhovoru uvedla, že spousta dětí ze školy odchází kvůli spolužákům a třídu intelektuálně hodnotila spíše jako podprůměrnou. Žáci s postižením mnohem častěji setkávají s posměšky. V malotřídní škole trávil celý kolektiv přestávky společně. Z pozorování vyplynulo, že ve třídě je pár chlapců, kteří mají v kolektivu vůdčí postavení, ale žádný z žáků není považován za outsidera.

V obou sledovaných třídách učitelky v rámci spolupráce a komunikace postupují podobně. S žáky diskutují, učí žáky spolupracovat a zakládají si na komunikaci s rodinou. V malotřídní škole byla intenzivnější komunikace i spolupráce učitelky se žáky při výuce.

11. Výsledky výzkumu

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo **zjistit, jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol.**

K výsledkům hlavního cíle jsem došla podrobnou analýzou dat získaných prostřednictvím jednodenního pozorování ve třídách malotřídní základní školy i klasické základní školy, během kterého na mé dotazy odpovídaly asistentky pedagoga a následnými rozhovory s třídními učitelkami.

Hlavní výzkumná otázka odpovídá na hlavní cíl: **Jaká je kvalita integrace žáků s postižením v obou typech škol?**

Analýzou dat z pozorování a z rozhovorů bylo zjištěno, že učitelky obou tříd považují za důležité své žáky motivovat a učit je spolupráci s ostatními žáky. Obě učitelky též uvedly časté diskuze na začátku vyučování, v malotřídní škole i během vyučování. Do těchto diskuzí zapojují všechny žáky. V klasické základní škole je dětem s postižením často nekomfortní zapojovat se do konverzací, protože se obávají posměšků od ostatních spolužáků. V malotřídní škole se shodují výsledky z pozorování i z rozhovorů. Žák s postižením není spolužáky odmítán, ale zároveň s ním nevyhledávají bližší kontakt.

Na 1. podcíl mé bakalářské práce: **popsat, jak probíhá interakce mezi žáky v oblasti komunikace a v oblasti spolupráce**, odpovídají výzkumné otázky č. 1 a 2.

Analýzou získaných dat bylo zjištěno, že v malotřídní škole panují mnohem přátelštější interakce mezi žákem s postižením a ostatními žáky. V klasické základní škole se naopak žáci s postižením častěji střetávají s posměšky od ostatních spolužáků. Častěji zde také vznikají větší konflikty. Tvoří se zde menší skupinky, které mezi sebou soupeří. V malotřídní škole je kolektiv jednotný.

Žáci obou sledovaných tříd rádi pracují ve skupinkách a učitelky obou tříd žáky ve spolupráci podporují.

Na 2. podcíl mé bakalářské práce: **popsat, jak probíhá interakce mezi výchovnými autoritami (učitel, asistent) a žáky v oblasti komunikace a spolupráce** odpovídá 3. a 4. výzkumná otázka.

Analýzou dat bylo zjištěno, že komunikace i spolupráce mezi výchovnými autoritami a žáky byla častější v malotřídní škole. Učitelka více času s dětmi vede diskuze a asistentka se častěji zapojuje do společných aktivit, kterých v malotřídní škole probíhá značně více než v klasické základní škole. Učitelka v malotřídní škole se žáky spolupracuje i mimo vyučování formou doučování. Učitelka v klasické základní škole s dětmi tvoří „taháky“. Při skupinové práci si obě učitelky skupinky tvoří samy, aby žádný z žáků nebyl vyčleněn z kolektivu.

Na 3. podcíl mé bakalářské práce: **popsat, jak probíhá interakce mezi školou a rodinou v oblasti komunikace a spolupráce** odpovídá 5. a 6. výzkumná otázka.

Analýzou dat získaných rozhovorem bylo zjištěno, že v obou typech škol komunikace i spolupráce s rodinou probíhá na podobné úrovni. Učitelka malotřídní základní školy i učitelka klasické základní školy považují spolupráci a komunikaci s rodinou za velmi důležitou. Učitelky jsou s rodiči v pravidelném kontaktu a rodiče se podílí na tvorbě plánů podpory.

12. Diskuse

Žák, kterého jsem pozorovala v malotřídní škole, je milý kluk. Má rád, když mají věci řád a ví, co ho čeká. Je pro něj velmi důležitá podpora od učitelky a jistota, že stihne zadaný úkol včas dokončit. Pokud je na něj vyvíjen tlak, začíná být jeho chování impulzivní. Velmi ho uklidňují motivační slova učitelky, která se s ním setkává po vyučování, kde probírají látku a dodělávají úkoly, které ve vyučovací hodině nestihl. Dále je pro něj důležitý dotyk, kterým ho paní asistentka i paní učitelka uklidňují. Například, když zapomněl domácí úkol, o kterém údajně nevěděl, rychle vstal ze židle a začal se vztekat a být nervózní. Paní asistentka ho uklidňovala slovy, že je vše v pořádku a úkol si dodělá. Dotkla se ho na rameni a žák se posadil. Nakonec příklad spočítal správně, ještě před společnou kontrolou.

Jeho postavení ve třídě jsem vnímala více méně neutrálně. Ostatní žáci o něm vědí, jak se projevuje a nijak je to nepřekvapuje. Když za nimi přijde a chce si s nimi povídat, tak ho neodhánějí, ale na druhou stranu za ním nikdo sám od sebe nepřijde. Občas ho od sebe odstrkují, když na ně začne sahat.

Myslím si, že malotřídní škola nemá žádné větší překážky v integraci žáků s postižením. Především díky velké práci pedagogů, kteří mají se žáky pěkný vztah a povídají si s nimi. Děti tak mají v paměti, že se mají k ostatním, i když trošku odlišným lidem chovat slušně. V této škole je totiž více dětí s podobnými poruchami chování nebo učení.

Do budoucna pro tohoto žáka může být náročný větší kolektiv, kde mu bude věnováno méně pozornosti ze strany učitele. Z toho důvodu se tato škola snaží přesvědčit rodiče, aby šel na druhý stupeň do školy na podobného typu, tzn. je to menší škola na vsi, s malým počtem žáků ve třídě. To se ovšem rodičům moc nezamlouvá, protože je tam obtížnější dostupnost MHD.

Při práci s tímto žákem, bych doporučila vyhradit si tzv. „odpočinkové místo“, kam by si mohl jít sednout, nebo lehnout, když už se nemůže na učení soustředit. Vzhledem k tomu, že takto určené místo nemá, chodí všude po třídě a může tak vyrušovat ostatní žáky, je nevrlý a neví, kam se má uchýlit. Jinak si myslím, že spolupráce paní učitelky a paní asistentky je perfektní. Obě mu věnují svou pozornost, zároveň však nezanedbávají zbytek třídy. Asistentka se mu snaží věnovat i mimo školu. V tomto případě je velmi

důležitá práce s rodinou a motivace matky, aby se o syna zajímala a nedostávala ho do těžkých situací věcmi, jako je špinavé a páchnoucí oblečení, kvůli kterému velmi vyčnává z kolektivu a děti si občas neodpustí připomínky.

Informace získané rozhovorem a pozorováním se shodují.

V klasické základní škole pozorování probíhalo odlišně než v malotřídní škole. Na první pohled na třídě nebylo znatelné, kteří žáci jsou integrováni. Bylo poměrně obtížné vztahy ve třídě pozorovat, protože výrazných osobností bylo v kolektivu více. S žádným z dětí jsem nenavázala přímou konverzaci, ale asistentky a učitelka byli velmi vstřícné a na všechny mé otázky odpovídali. Jejich odpovědi se však neshodovali. Asistentka všechny jevy ve třídě vnímala velmi pozitivně a třídní učitelka zcela naopak. Kolektiv popsala jako nefungující, velmi problematický a s průměrnou až podprůměrnou inteligencí. Mé pozorování se přiklání spíše k mínění učitelky. Děti na sebe byly velmi sprosté a dělaly si naschvály.

Při pozorování mě nejvíce zarazilo jednání učitelky i asistentky, které nevěnovali žádnou pozornost chlapci, který téměř celé vyučování plakal. Po dotázání asistentky, zda se tento chlapec takto projevuje častěji mi bylo sděleno, že si jeho úzkostných stavů všímají už déle, ale zatím nevědí, jaká je za těmito emocemi příčina. Zatím se ji nepokoušeli zjistit.

Jako výhodu takových větších škol, jako byla tato považuji, že mají možnost uspořádat kolektivy tak, aby složení žáků všem vyhovovalo. Mohou rovnoměrně rozmístit integrované žáky a zajistit tak jejich efektivnější integraci. Pro úspěšnou integraci je ale důležitá i komunikace pedagogů s dětmi. Ta mi z pozorování přišla nedostatečná, i když v rozhovoru učitelka uvedla, že na každé téma s třídou diskutuje.

Doporučila bych změnit přístup učitelky, která už práci se svou třídou vzdala. To plyne z rozhovoru, konkrétně z poslední otázky.

Největší rozdíl mezi malotřídní základní školou a klasickou základní školou vnímám právě míru a způsob komunikace mezi pedagogy a žáky. Díky menšímu kolektivu je možné ve třídě navodit rodinnější atmosféru, kde fungují všichni jedinci společně. V klasické základní škole se kolektiv dělí spíše na skupinky, kde si ale každý jedinec může nalézt své místo. Děti mezi sebou soupeří a mívají větší konflikty než v menším kolektivu. Učitelka v malotřídní škole vyloučila jakékoli fyzické napadání. V klasické základní škole mi učitelka nastínila konkrétní případ fyzického ublížení.

ZÁVĚR

Předložená práce se v teoretické části zabývala pojmy jako je integrace, třídy kolektiv, klima třídy, dynamika skupiny, asistent pedagoga a jsou v ní popsány pozorované druhy postižení. Teoretickou část obsahoval kvalitativní výzkum, kdy probíhalo jednodenní pozorování tříd v obou typech škol a následné rozhovory s třídními učitelkami a asistentkami, které objasnili jevy odehrávající se během pozorování.

Cílem práce bylo zjistit, jak si v případech začleňování žáků s postižením počínají malotřídní školy a klasické základní školy. Je nutné podotknout, že každý kolektiv je jiný, i když navštěvují stejný typ školy.

V menším kolektivu bývá uvolněnější a komornější atmosféra a jedinci mají více prostoru se vyjádřit. Ve větším kolektivu musí děti častěji bojovat o své postavení. Zároveň ve větších kolektivech bývá více žáků s poruchami chování, které ovlivňují dění ve třídě. Bývají i znatelnější poměry, ze kterých žáci pochází. V malotřídních školách se děti setkávají i v mimoškolním prostředí a jejich vztahy bývají více přátelské, mají více společných zážitků a vědí, co mohou od svých spolužáků očekávat.

Liší se i přístupy učitelů ke komunikaci. V malotřídních školách bývá pro komunikaci více prostoru. Vyučovací hodina není limitována zvoněním, učitelka ve sledované malotřídce přizpůsobuje výuku tématům, které děti zajímají, většinu úkolů plní společně, o všem hovoří, v hodinách je prostor i pro relaxaci, učitelka je za vzorné chování odměňuje, má s nimi velmi blízký a přátelský vztah. I vztahy s asistentkou jsou dle odpovědi učitelky v rozhovoru kladné. To vyplývá i z pozorování. Asistentka se do dění ve třídě aktivně zapojovala. V klasické základní škole učitelka kladla důraz spíše na samostatnou práci. Zaujalo mě, že s dětmi vypracovává „taháky“, díky kterým se žáci nestresují, že dané učivo nezvládají. Práce asistentky je vyhrazená pouze na podporu žáků s poruchami učení nebo poruchami chování. Její vystupování ve třídě nebylo příliš výrazné.

Z dotazníků vyplynulo, že obě učitelky kladou důraz na komunikaci s rodinou. Zákonní zástupci se zajímají o vztahy ve třídě a s učiteli jsou v postupech ke zlepšení integrace postižených dětí jednotní.

Cíle bakalářské práce bylo dosaženo.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

- ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, Jan, MREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2941-1.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
- LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MALÁ, Eva. *Hyperkinetické poruchy*. *Pediatric pro praxi*. 2002. 17, 1. ISSN 1803-5264
- MLČÁK, Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-242-4.
- NEKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Academia. 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2006. ISBN 80-7372-087-6.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

- ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŠEĎOVÁ, Klára a ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ Dana, CHALOUPKOVÁ Lucie. *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.
- ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

Elektronické zdroje:

- Asociace dětské a dorostové psychiatrie, 2019. ADHD [online]. [cit. 15. 6. 2022] Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/adhd/>.
- Asociace klinických logopedů České republiky, 2022. Koktavost [online]. [cit. 17.6. 2022] Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--koltavost>
- ČERNOCH, Milan. Studentům pedagogiky. In: skolni.eu [online]. [cit. 15. 6. 2022] Dostupné z: <https://skolni.eu/specialni-pedagogika/poruchy-uceni/>
- Nová škola, 2013. Náplň práce [online]. [cit. 17. 6. 2022] Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>.
- REYNELTOVÁ, Šárka. Impulzivnost a neschopnost sebeovládání. Hyperkinetická porucha skutečně existuje. Čím takové děti prochází?. In: Motherclub.cz [online]. 3. 8. 2018 [cit. 13.6. 2022]. Dostupné z: <https://motherclub.cz/hyperkineticka-porucha-skutecne-existuje-a-cim-takove-deti-prochazi/>.

- Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021. F90-F98 – Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání [online]. [cit. 15.6. 2022] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Přehled poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání podle MKN-10 (2022)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Záznamy z pozorování

Příloha 2 Rozhovory

Příloha 1. Záznamy z pozorování

Pozorování v malotřídní základní škole

1. vyučovací hodina – český jazyk

- žáci sedí v lavicích po jednom a díky tomu se nerozptylují
- paní asistentka pomáhá připravovat školní pomůcky všem žákům, především ale integrovanému žákovi Adamovi
- Adam je aktivní, na věci se přeptává
- děti psali sloh, paní učitelka vysvětluje psaní, jak má text vypadat, děti se hlásí, paní učitelka je chválí (zde je vidět kvalita komunikace mezi žáky a učitelkou a vysoká míra motivace pro žáky)
- děti mají výuku aktivní, učí se nejen v lavicích, ale i na koberci, tam paní učitelka Adama zapojuje do diskuze na téma slohové práce, říká jim spoustu informací k danému tématu, děti se zapojují a říkají své názory
- Adam je stále v pohybu, pokud ale dělá něco nevhodného, paní učitelka ho nenápadně upozorní
- při skupinové práci ve větší míře nevyrušuje, pouze se různě přesazuje, lehá si – to paní učitelce nevadí, vždy ho upozorňuje, kdy má věnovat pozornost
- paní asistentka se také zapojuje do diskuzí a děti chválí
- po diskuzi se děti přesouvají zpět do lavic a začínají samostatně pracovat
- Adam během vyučování občas mluví na asistentku nahlas, ale začíná pracovat, když má
- přemýšlí nahlas, možná se až moc spoléhá na asistenta, když na něj dohlíží
- paní učitelka chodí po třídě a kontroluje, děti jsou naprosto klidné
- paní asistentka s žákem téma ještě probírá, dává mu podněty, chodí i k ostatním žákům
- když děti dopíší sloh, mohou udělat cvičení navíc nebo odpočívat, atmosféra ve třídě je uvolněná
- Adama psaní nebaví, je nevrlý, občas až agresivní, že mu psaní nejde, asistentka ho dotykem zklidní, ostatní žáci na něj nijak nereagují
- s prací mu pomáhá paní učitelka i paní asistentka, obě s ním trpělivě probírají téma, žák se uklidňuje

- třída po debatě na koberci krásně pracuje, všichni ví, o čem psát
- v této třídě je i žák s dyslexií, paní učitelka ho v průběhu hodiny upozorňuje, na co si má dávat pozor, jinak se ve třídě nijak výrazně neprojevuje
- celá třída je stále v klidu, pouze Adam má stále potřebu komunikovat s asistentkou
- paní učitelka kontroluje ostatní žáky a dává jim rady, co vylepšit (pravopis, atd.)
- věnuje se všem žákům bez rozdílu, žáka s dyslexií chválí a říká co zlepšit
- nechává dětem čas na dopsání práce, vše probíhá v naprostém klidu
- na koberci pak své slohy probírají a čtou, Adam má na práci víc času, nikdo na něj příliš nespěchá
- žáci si před čtením protáhnou záda, paní asistentka dělá legraci a děti lechtá, procvičují oči a celé tělo
- Adam svou práci také čte, ostatní žáci se mu nesmějí, jsou v klidu a poslouchají ho
- při práci na koberci se Adam volně pohybuje po třídě, uvolňuje se tak, ale neruší zbytek třídy
- žák je milý, paní učitelka říká, že je plný lásky – dal nám psaníčka a namaloval srdíčka
- přestávku spolu tráví celá třída, nikdo není vybočený z kolektivu

2. vyučovací hodina – matematika (počítání)

- děti začínají pracovat ve skupině, které určila učitelka (namíchané holky, kluci)
- Adama skupina bez problému přijala (učitelka mi po vyučování sdělila, že to bylo především kvůli tomu, že Adam v matematice vyniká)
- každá skupinka může pracovat tam, kde je jim příjemně
- ve třídě je pár „zlobivých“ kluků, kteří si dělají srandu z jiných kamarádů, ale ne z Adama
- do skupinové práce se Adam zapojuje velmi dobře, přijde mi, že mu skupinová práce vyhovuje
- na matematiku se soustředí, je vidět, že ho velmi baví, a především mu jde velmi dobře
- za celou skupinku příklady počítá, je klidný, soustředěný, usmívá se, jiné skupinky vyrušují

- je vidět, že třídu skupinová práce baví, hodně se učí hrou
- většina třídy vzorně pracuje, nikdo nikoho neodstrkuje
- paní učitelka žáky při zlobení rázně okřikne
- nikdo není nikam hnán, všichni mají čas svou práci v klidu dokončit
- po dokončení paní učitelka slovně hodnotí práci každého žáka individuálně
- Adama velmi chválí, říká, co dělá dobře a dává ho příkladem zbytku třídy, jeho skupinka úlohu vyřešila správně a jako první
- paní učitelka říká třídě, že někdo pracuje rád sám a někdo ve skupině, říká jim, že nic není špatně, dává jako příklad výběr budoucího povolání (chce, aby si to děti uvědomily)
- Adam je velmi kontaktní, asistentku si stále prohlíží a sahá na ní
- práce ve skupině žáky očividně baví, někteří spolupracují, jiní si práci navzájem kontrolují
- za práci celá třída dostala bonbon

velká přestávka

- děti jsou venku, hrají fotbal nebo se mnou a s dohlížející paní učitelkou hrají kámen, nůžky, papír
- o velké přestávce jsem měla možnost se se třídou více sblížit, možná kvůli tomu v dalších vyučovacích hodinách začínaly zlobit

3. vyučovací hodina – matematika (základy geometrie)

- Adam neměl domácí úkol-paní učitelka mu nevynadala a úkol s ním udělá mimo výuku – žák je z toho lehce nervózní, že úkol nesplnil
- paní asistentka Adama krotí při vykřikování
- při matematice děti dohnal a úkol vypočítal správně
- má nepořádek na lavici, paní asistentka mu musí pořádek neustále hlídat
- když žákovi něco nejde a je na něj vyvíjen tlak, začne se u něj projevovat agrese, asistentka ho opět klidní dotykem
- nemůže najít sešit a je velmi nervózní, musí se procházet po třídě – ostatní děti mu nevěnují pozornost
- paní učitelka i paní asistentka ho uklidňují, že si může psát jinam a sešit se najde
- na konci hodiny paní učitelka opět všechny žáky slovně hodnotí

4. vyučovací hodina – angličtina

- Na angličtinu měla třída jinou paní učitelku.
- při konverzační aktivitě na koberci musel jít žák stranou, vyrušoval, sahal na ostatní děti (učitelka na angličtinu dávala nesympatie Adamovi najevo, proto byl nervózní)
- při angličtině žákovi s učivem pomáhá paní učitelka, asistentka pouze uklidňuje a povzbuzuje k práci
- žák pracuje v klidu
- při čtvrté hodině jsou už všichni žáci méně soustředění
- navzájem si celá třída pomáhá se slovíčky
- žák se při kontrole úkolu prochází, nesedí na svém místě, chodil za spolužáky nebo za mnou, hladil nás a vyžadoval nějaký kontakt
- na konci hodiny hraje třída bingo – celou třídu tato hra velmi baví, projevuje se zde mírná soutěživost

5. vyučovací hodina – tělesná výchova

- na tělesnou výchovu jsou žáci 5. ročníku spojeni se žáky 3. ročníku a přechází ze školy do tělocvičny, která je od školy přibližně 300 m, takže pokud není počasí na to, aby děti trávily čas venku, probíhá tělesná výchova opravdu jen chvilku, ale žáci se na konec dne alespoň hezky protáhnou

- 5. vyučovací hodina je už pro děti nejspíš příliš dlouhá a začínají paní učitelku zlobit

- jsou neukáznění a nechtějí dělat, co mají
- Adam se příliš aktivně tělocviku neúčastní, dělá jen to, co je mu příjemné, ale paní učitelka se ho vždy snaží motivovat, obává se posměšků spolužáků, protože není příliš fyzicky zdatný
- žák byl skoro celý tělocvik se mnou a chtěl si povídat
- po cestě z tělocvičny byl stále se mnou a držel se mě za ruku

Pozorování v klasické základní škole

1. vyučovací hodina – český jazyk

- v úvodu vyučovací hodiny třídní učitelka zapisuje docházku, děti si mezi sebou povídají, jeden chlapec pláče, nikdo si ho nevšímá
- poté se učitelka ptá, co děti dělaly o víkendu, děti se postupně hlásí a sdělují své zážitky na které učitelka reaguje, sama pak své zážitky sděluje
- atmosféra je uvolněná, děti jsou aktivní
- po úvodním vyprávění učitelka začíná rozdávat testy a každý slovně hodnotí, stále si nikdo nevšímá plačícího chlapce
- na řadu přišel chlapec s poruchou chování, z testu dostal za 3 a se známkou je spokojený
- po rozdání testů si děti opravují chyby, žáci s poruchou za pomoci asistentky, ukrajinská děvčata si chyby rozebírají společně bez pomoci pedagoga
- třída je ukázněná, na první pohled není poznat, které děti jsou integrovány
- chlapec z Ukrajiny je ve třídě spíše osamocený, ale písemka mu dopadla dobře, na to reaguje asistentka pochvalou
- nejvíce si povídají děti v zadních lavicích, zbytek třídy se věnuje zadané práci
- chlapec s asistentkou se plně soustředí na opravu testu
- učitelka odchází ze třídy, ale žáci zůstávají klidní, iniciativu přebírá asistentka, protože se třída začínala bouřit a nesoustředila se na opravy testů
- po opravách děti procvičují slovesa na interaktivní tabuli
- navzájem se podporují a fandí si
- chlapec, který plakal není u tabule ve své kůži, nejsou mu příjemné reakce ostatních žáků

Přestávka

- plačící chlapec tráví čas o přestávce sám, nikdo si ho stále nevšímá
- kolektiv se dělí na skupinky, někteří jsou na telefonu, jiní si hlasitě povídají, ukrajinské děti společně, až na jednoho chlapce, který sám svačí
- jeden spolužák prošel kolem plačícího chlapce a pohládl ho po vlasech, nechce mu sdělit co ho trápí a nasazuje si kapuci na hlavu a pláče stále více
- jeden integrovaný chlapec obchází všechny skupinky, nikdo ho neodhání

- asistentka je ve třídě přítomna a odpovídá na mé dotazy (chlapec, který pláče má úzkostné stavy poměrně často, ale příčinu se zatím nepokoušeli zjistit)

2. vyučovací hodina

- pokračuje hodina českého jazyka
- skupinka, která sedí vzadu po sobě hází tužkou, kluci s asistentkou se ale do výuky zapojují
- po ukáznění dětí výuka pokračuje, děti si plní cvičení z učebnice

3. Vyučovací hodina-matematika

- Po velké přestávce je třída více rozrušená a ve třídě je spíše nepořádek, učitelka pokračuje ve výuce (pravděpodobně se jedná o běžný jev ve třídě, protože učitelka se zlobením nenechá nijak vyrušovat a žáky ani nenapomíná)
- Chlapec z Ukrajiny se při plnění úkolu na tabuli zakoktal, ale dívka sedící za ním si s ním plácla a pochválila ho, že to zvládl
- Děti si rozdávají sešity, které učitelka kontrolovala, rozdávající dívky reagují na všechny spolužáky, zdá se, že všechny děti spolu hezky vychází
- Poté si celá třída společně kontroluje písemky z předešlého týdne, chlapci s asistentkou si říkají své známky
- Žák, který na začátku dne plakal už se uklidnil a zapojuje se do práce a konverzací, které ve třídě probíhají
- Chlapec z Ukrajiny se do výuky aktivně zapojuje, nestydí se odpovídat na otázky, Ukrajinská děvčata si povídají mezi sebou, ale do výuky se nezapojují
- Hodina končí dřív, protože třída odchází na dopravní hřiště, děti se mají občerstvit, ale integrované děti místo toho doplňují učivo, které při hodině nestihly dodělat, zároveň jim asistentka vysvětluje probranou látku

Na dopravní hřiště jsem bohužel nemohla třídu doprovodit, ale bylo mi umožněno nahlédnout do 5.A.

Původně byli 5.A a 5.B jinak uspořádány. V 5.B byly dvě asistentky, spousta dětí s postižením a celkově celá třída měla výchovné problémy. Z toho důvodu několik dětí přestoupilo do jiné školy. Poté došlo k promíchání, aby bylo v jednotlivých třídách méně dětí s postižením a zlepšily se vzájemné vztahy mezi dětmi.

V 5.A jsou čtyři děti s postižením a čtyři ukrajinské děti. Jeden chlapec v této třídě trpí koktavostí a je kvůli tomu často vystaven posměškům ze strany spolužáků. Další tři děti mají „dys“ poruchy společně s ADHD. Jeden z integrovaných chlapců zároveň vyrůstá v nevyhovujících socio-ekonomických podmínkách.

4. Vyučovací hodina – matematika (suplovaná)

- Všichni žáci vyžadující pomoc asistenta sedí u sebe, ukrajinské děti sedí vždy s jedním žákem, který rozumí česky i ukrajinsky
- Tato třída je na první pohled více neukázněná (může se tak zdát i z důvodu, že se jedná o suplovanou hodinu, kdy mají spíše volnou zábavu a příliš se nevěnují učivu), jeden chlapec běhá po třídě
- Při plnění úkolů si děti vzájemně pomáhají (někteří si připravují úkoly na další den)
- koktavý chlapec se snaží se spolužáky navázat kontakt, ale ignorují ho
- často se obrací na asistentku a chlubí se, co všechno umí a co už má hotové, asistentka mu nevěnuje příliš pozornosti a vysvětluje látku chlapci, který sedí vedle ní (ADHD, pocházející z nevyhovujícího rodinného zázemí)
- koktavý chlapec začíná sprostě vykřikovat na spolužačku, která sedí před ním, ta je smutná a zdá se, že se jí chce plakat
- ukrajinské děti se baví pouze mezi sebou, občas se dohadují
- ukrajinských dětí je ve třídě více, někteří mluví pouze ukrajinsky a někteří oběma jazyky (jedná se o třídu, kde je integrováno nevíce dětí z Ukrajiny a celá třída je i tematicky vyzdobená – vlajky, motivační věty, pravidla, jak se k sobě mají děti chovat)
- žáci s asistentkou začínají pracovat ve skupince a hledají společná řešení ke splnění domácích úkolů
- ve třídě je větší nepořádek než v té předešlé, děti jsou sprosté, baví se ve skupinkách a samotné skupinky spolu soupeří
- nejvýraznější je ve třídě jedna dívka, která sprostě nadává téměř všem spolužákům (asistentka mi po vyučování sděluje, že tato slečna má velké problémy se vztahy ve třídě, především s koktavým žákem, který je pro ni terčem posměchu)
- v závěru hodiny si děti začínají dělat vlaštovky z papíru (děti z Ukrajiny v barvách jejich vlajky) a hází je po sobě

- suplující učitelka za celou vyučovací hodinu nevěnuje dětem pozornost, pouze je okřikne, když jsou příliš hlasití

Příloha 2

Rozhovor s třídní učitelkou malotřídní školy

Jaké jsou vztahy mezi žáky? Soutěží mezi sebou, mají nějaké rozpory? Jak hodnotíte třídu jako kolektiv?

Myslím si, že větší problémy třída nemá. Jen běžné rozepře. K Adamovi jsou takoví neutrální. V hodině s ním spolupracují, především tedy v matematice, ve které vyniká. O přestávkách se ho ale příliš nevsímají.

Soutěživost ve třídě je na zdravé úrovni. Rádi pracují ve skupinkách, pokud někdo odpoví špatně, nikdo se nikomu neposmívá.

Vnímají žáci, že je ve třídě někdo s postižením?

U Adama určitě ano. Jsou na něm znát socio-ekonomické poměry, ve kterých vyrůstá. I jeho chování je odlišné od ostatních. Ale určitě ho respektují. Snažím se s nimi o všem otevřeně mluvit.

Jaká je oblíbenost žáků s postižením? Jaké mají ve třídě postavení?

Adam má takové neutrální postavení. Respektují ho, ale trávit s ním čas o přestávkách nemusí. Je jim nepříjemné, že je Adam velmi kontaktní člověk.

Máte asistenta pedagoga, jak hodnotíte spolupráci s ním?

Ano. S asistentkou jsem velmi spokojená. Oživuje výuku a já se mohu více věnovat žákům. Ona mi mezitím například připravuje pomůcky na další aktivity, takže v hodinách neztrácíme čas. Je i velmi aktivní, třeba když provádíme nějaké činnosti skupinově na koberci, tak se zapojuje. Zároveň se může věnovat žákovi, který její pomoc potřebuje, když se mu tato činnost zrovna nezamlouvá nebo vyrušuje spolužáky.

Její nepřítomnost si představit dokážu, vzhledem k mé praxi. Vždy je v každé třídě žák, který by asistenci potřeboval. Ale každý pedagog by si měl umět poradit. Zvláště v takto malém kolektivu.

Pomáhají si žáci navzájem? Jakým způsobem? Jak spolupráci hodnotíte?

Vzhledem k tomu, že jsme malý kolektiv, tak žáci často spolupracují. Řeší úkoly ve skupinkách, ty si volím sama, aby spolu uměli spolupracovat všichni žáci.

Jakým způsobem záleží na daném úkolu. Pokud žák v dané látce vyniká, zaujímá ve skupince vedoucí roli. Pokud jde o nějaký projekt, zapojují se všichni. Tím, že se jedná o malý kolektiv, mohu na to společně s asistentkou dohlížet.

Jak tráví čas o přestávkách? Musíte do dění nějak zasahovat?

O přestávkách jsou většinou všichni společně. Pokud se někdo baví ve skupinkách, Adam obejde všechny. Někteří se s ním baví víc, někteří méně.

O velké přestávce je celá škola za pěkného počasí na školní zahradě. Tam se Adam baví spíše s mladšími žáky. O velké přestávce je na zahradě samozřejmě dozor. Ale do dění se nemusí většinou moc zapojovat. O klasické přestávce také spíše necháváme žáky odpočinout a dohlížíme spíše z chodby.

Je potřeba někdy zasahovat do interakce žáka se třídou? Jaké používáte metody?

Samozřejmě, někdy se třída může nějak pobouřit a vznikají menší konflikty. O těch si pak společně na začátku hodiny povídáme.

Na našeho žáka platí zejména neverbální komunikace, jako jsou dotyky. To pro něj představuje velkou motivaci. Je totiž velmi kontaktní. Dále ho slovně uklidňuji, když nestíhá a věnuji se mu mimo výuku, aby byl klidný, že má vše splněno. Asistentka mu úkol zopakuje a povzbuzuje ho.

Velmi motivující pro něj je, když mu nějaká látka jde velmi dobře, v jeho případě matematika, tak ho beru k tabuli. Může tak spolužákům ukázat, v čem je dobrý a je tam akční. V lavici se občas nesoustředí.

Zpočátku spolupráce asistentky s žákem na něj fungovali hračky, jako autíčka. Odpočinul si u nich a zklidnil se. Když mu něco nejde, začíná být agresivní. Teď si ale s asistentkou vytvořil důvěrný vztah a stačí mu, když ho například pohladí po rameni.

Zklidnění Adama je důležité především pro ostatní žáky, aby nebyli vyrušováni. Do jiných interakcí není potřeba zasahovat. Pokud vznikne konflikt, opět ho řešíme otevřenou komunikací.

Jak hodnotíte interakci žáků při výuce?

Samozřejmě jsou ve třídě různé role. Takže ty vůdčí osobnosti musíme občas uklidnit, když se snaží ve třídě dělat rozruch. Jinak na sebe nejsou nějak zlí. Neopovrhují nikým. Když je rozdělím do skupinek, respektují to a spolupracují. Při samostatné práci také nijak zvlášť nevyrušují.

Spolupracujete s rodinou? Jak spolupráci hodnotíte? Můžete tuto spolupráci popsat? Co hodnotíte jako pozitivní a jako negativní?

S rodinou samozřejmě spolupracujeme. Především tedy s maminkou. Myslím si, že se nám podařilo navázat skvělý vztah. Vždy když je něco potřeba procvičit, tak se maminka snaží nebo alespoň požádá o pomoc. Žák bývá ve většině případech vzorně připravený. Problém je spíše u tatínka, protože o biologického otce přišel a ten náhradní ho podle mého názoru nepřijal a naopak.

Jak probíhá komunikace ve třídě? Co hodnotíte jako pozitivní a co jako negativní?

Ve třídě komunikujeme hodně. Vyprávíme si, co se nám přihodilo o víkendu, nebo co budeme v následujícím volnu dělat. Děti se znají i z mimoškolního prostředí, takže často mají společné zážitky.

Při vzniklých konfliktech, si také o daném tématu povídáme. Pokud jsou ve světě nějaké aktuality a děti to zajímá, výuku přizpůsobím, aby se o daném problému dozvěděli co nejvíce a měli všeobecný přehled. Samozřejmě pokud je to možné a není důležitější věnovat se úkolům pro daný den.

Komunikace v takové třídě může být velmi kvalitní, vzhledem k počtu žáků. Takže si často sedneme pohodlně na koberec a učíme se tam. Mohou se tak zapojit všichni žáci, protože taková forma výuky může mít lehce neformální charakter, a i méně komunikativní žáci se zapojí do diskuzí. Cítí se tak lépe.

Jak probíhá komunikace ve vztahu:

Ž-Ž

Žádné výrazné rozepře nemají. Občas je jim nepříjemné Adamovo jednání, ale respektují ho a baví se spolu všichni dohromady.

Ž-U

Se žáky se snažím hodně komunikovat. Pokud během vyučování narazíme na téma, které je zajímavé, bavíme se o něm. Pokud mají žáci s něčím potíže, myslím si, že nemají obavu za mnou přijít.

Ž-A

Asistentka má se všemi skvělý vztah. Komunikuje především s Adamem a Ondrou, který má dyslexii. Při práci na koberci se zapojuje do diskuzí a reaguje na slova žáků.

U-A

Komunikujeme spolu především kvůli udržení kontaktu s maminkou Adama. Jsme jednotné v názorech a snažíme se o pozitivní atmosféru ve třídě. Žádné napětí mezi námi není, a to děti cítí.

Co by vám pomohlo k lepšímu začlenění žáka do kolektivu?

Myslím si, že jsme na dobré cestě. Této konkrétní třídě vyhovuje otevřená komunikace. Snažím se neupozorňovat na nedostatky Adama, aby nebyl vystaven přílišné pozornosti. Zabírají na ně odměny a tresty. Především se snažím všechny bez rozdílu pozitivně motivovat. Konkrétně u Adama je to pochvala před všemi nebo správné splnění úkolu před tabulí.

Jako důležitou považuji i komunikaci s rodiči, abychom byli na stejné vlně a věděli o aktuálním dění v Adamově životě a mohli jsme tak přizpůsobit své jednání.

Rozhovor s třídní učitelkou klasické základní školy

Jaké jsou vztahy mezi žáky? Soutěží mezi sebou, mají nějaké rozpory? Jak hodnotíte třídu jako kolektiv?

Rozepře mají, oplácí si věci z minulosti (školka), integrovaní žáci jsou terčem posměšků, používají jejich směrem sprostá slova. Naposledy se pobodali tužkou, protože jeden vzal jinému fixu a vymáchal ji v pisoáru. Pak se pobodali do krve, a to se muselo řešit s rodiči.

Vztahy ve třídě hodnotím spíše jako průměr a podprůměr, nejsou tu dobré vztahy. Nejprve bylo uspořádání třídy jiné, ale už od první třídy byli mezi dětmi velké rozepře. Takže ve třetí třídě se páté ročníky promíchaly. Z počátku vycházeli dobře. V současnosti jsme tam kde předtím.

Asistentka vztahy hodnotila kladně, neviděla žádný problém, pouze drobné dohady

Vnímají žáci, že je ve třídě někdo s postižením?

Jsou na to zvyklí ze školky, vědí že tam někdo takový je, ale nevnímají ho tak. Asi vědí že je jiný, že má problém, ale spíš je pro ně ve třídě ten „blbý“.

Jaká je oblíbenost žáků s postižením? Jaké mají ve třídě postavení?

Jsou spíše okrajové postavení, jsou zlobiví a ostatní je berou jako terč posměchu, kvůli studijním výsledkům.

Máte asistenta pedagoga, jak hodnotíte spolupráci s ním?

Spokojenost, byla jsem vždy spokojená, asistentka provází žáka celým základním vzděláním. S žádnou jsem neměla problém, aktuální a předešlá byly moje dcery. Problémy probíráme i mimo školu. V názorech jsme jednotné. Ona má s nimi spíše kamarádský vztah a já jsem ve třídě ta autorita.

Pomáhají si žáci navzájem? Jakým způsobem? Jak spolupráci hodnotíte?

Pomáhají si, vysvětlují si látku, tvoříme společně taháky, je to pro ně motivující, nejsou příliš šikovní, ale silnější pomáhají slabším. Tvorba taháků je pro mě v pořádku, je pro mě důležité, aby si z vyučování alespoň něco odnesli a nebyli tolik vystresovaní. Protože učivo příliš nezvládají.

Jak tráví čas o přestávkách? Musíte do dění nějak zasahovat?

Občas přiběhnou holky, že se ve třídě něco děje. Pošťuchují se, hází si s věcmi, schovávají si je. Nevztahuje se pozornost na žáky s postižením. Ti jsou spíše na okraji dění nebo právě ti co vyvolávají konflikty.

Je potřeba někdy zasahovat do interakce žáka se třídou? Jaké používáte metody?

Občas určitě ano, například při posledním konfliktu. Poté si se žáky povídáme o vzniklém problému a hledáme společné řešení. Vznikají diskuze a besedy na dané téma. Na výsledku se většinou stejně neshodnou a pobuřují se. Vážnější problémy řešíme s rodiči.

Jak hodnotíte interakci žáků při výuce?

Jsou spíše pasivní, nezapojují se do výuky. Lepší je pro ně aktivnější výuka, bojí se něco říct. Když se na něco ptám, spíše sklopí hlavu a musím si odpovědět sama. Bojí se něco říci kvůli posměšku spolužáků.

Spolupracujete s rodinou? Jak spolupráci hodnotíte? Můžete tuto spolupráci popsat? Co hodnotíte jako pozitivní a jako negativní?

Ano, spolupráci hodnotím výborně, spolupracují se školou. Zajímají se, kontrolují četnost návštěv v bakalářích, okamžitě reagují na zprávy, samy kladou dotazy. Nabídku návštěvy na výuku ale nepřijímají. Mají možnost strávit den v roli asistenta, aby viděli, jak výuka probíhá a jaké jsou ve třídě vztahy. Občas se setkávám s nesouhlasem kolegů, že je jim nepřítomnost rodičů při výuce nepřijemná. Dříve tuto nabídku rodiče přijímali více. Společně tvoříme plány podpory, jsem ráda, když se podílí na tvorbě.

Jak probíhá komunikace ve třídě? Co hodnotíte jako pozitivní a co jako negativní?

Spolupráce ve skupinách, pár z nich se do skupiny nezařadí, občas používám losovátka, ve skupině se naučili pracovat až postupem času. V 1. a 2. třídě měli velmi špatné vztahy.

Jak probíhá komunikace ve vztahu:

Ž-Ž

Když se neshodnou, tak spolu prostě nemluví. Jinak se tvoří skupinky.

Ž-U

Občas mají nějaké úšklebky. Jsou ve věku, kdy začínají pohrdat autoritou. Snažím se s nimi o všem otevřeně mluvit, ale ne vždy se setkám se zájmem.

Ž-A

Velice dobrá spolupráce, kamarádský vztah, nemá velkou autoritu, dovolují si k ní občas až příliš. Já beru kamarádský vztah jako výhodu, jeden autoritativní vztah ve třídě stačí.

U-A

Asistentka je moje dcera, komunikujeme spolu stále, jsme jednotné v názorech. Že je moje dcera beru jako velkou výhodu. Je ke mně totiž vždy upřímná a nestydí se před mnou projevit. Proto často uvolní atmosféru nějakým vtipem.

Co by vám pomohlo k lepšímu začlenění žáka do kolektivu?

Zkoušeli jsme promíchat žáky, dlouhodobě to ale nepomohlo. Jsou na sebe zlí a nechtějí na vztazích ve třídě pracovat.

Jako hlavní považuji spolupráci s rodinou. Já mám na rodiče svých žáků štěstí, komunikují skvěle. V jiných třídách je ale komunikace na horší úrovni. Jako speciální pedagog komunikuji i s rodiči z jiných tříd.

Povaha žáků se nedá změnit. Pokud si nesedli osobnostně, nedá se s tím víc pracovat.