

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

*Analýza sociální adaptace studentů se zdravotním handicapem na  
střední škole se speciálním zaměřením*

*Analysis of a social adaptation of handicapped students at  
specialised high school*

*Diplomová práce*

Vedoucí práce:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D

Autor:

Bc. Jitka Pokorná

## **Poděkování**

**Velké poděkování při psaní mojí diplomové práce bych chtěla směřovat doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za její ochotný a vlídný přístup. Vážím si jejího vedení, cenných rad a pomoci při psaní této práce.**

**Velice děkuji svému mentorovi Janu Karelvi za jeho vstřícnost, čas, rady a motivační oporu.**

**Dále bych chtěla poděkovat:**

**Bc. Anetě Kárové a její rodině za anglický překlad  
rodinným příslušníkům**

**vedení střední školy se speciálním zaměřením, že umožnila provedení tohoto  
výzkumu**

**studentům, kteří poskytli rozhovory v mém výzkumu**

**pracovníkům Pedagogické knihovny Jana Amose Komenského v Praze**

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem překládanou diplomovou prací na téma „Analýza sociální adaptace studentů se zdravotním handicapem na střední škole se speciálním zaměřením“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny uvedené prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 4.5. 2022

Jméno autora: Jitka Pokorná

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na analýzu sociální adaptace studentů se zdravotním handicapem na střední škole se speciálním zaměřením. Směřována byla také na výzkum týkající vztahových vazeb mezi studenty (zkoumání kamarádství nebo výskytu izolace mezi spolužáky). Záměrem výzkumu bylo také emoční zázemí v tomto školním zařízení rovněž tak i zjištění, jak studenti subjektivně vnímají prostředí školy, zda na této škole subjektivně pocítují dostatečnou pedagogickou podporu a jak hodnotí zde existující formu známkování a ve výše uvedeném celkovém kontextu i své edukační výsledky.

## **Klíčová slova**

Škola, školní třída, emoční zázemí, přátelství, šikana, pedagog, hodnocení

## **Annotation**

The diploma thesis focuses on the analysis of social adaptation of students with disabilities in high school with a special focus. Secondary focus of this thesis is at research on the relationships between students (examining friendships or the occurrence of isolation between classmates). The research and its object is the emotional background in this particular school facility as well as finding out how students subjectively perceive the school environment, whether they subjectively feel sufficient pedagogical support and how they evaluate the existing form of grading and how students in this context evaluate their educational results.

## **Keywords**

School, classroom, emotional background, friendship, bullying, pedagogue, evaluation

# Obsah

## I. Praktická část

Úvod.....	8
1. Škola a faktory, které ovlivňují emoční stránku studentů.....	10
1.1. Klima školy.....	10
1.2. Prostředí školní třídy.....	10
1.3. Atmosféra třídy.....	11
1.4. Klima třídy.....	11
1.5. Pedagogičtí pracovníci ve vztahu ke klimatu třídy.....	11
1.6. Školní psycholog a jeho vliv na klima třídy.....	13
1.7. Šikana.....	14
2. Metody šetření klimatu třídy.....	16
2.1. Kvalitativní přístup.....	16
2.2. Kvantitativní přístup.....	16
2.3. Smíšený přístup.....	16
2.4. Pozorování.....	16
3. Vymezení pojmu handicap, jeho specifika a specifika začleňování handicapovaných studentů v rámci kolektivu třídy.....	17
3.1. Typy postižení.....	21
3.2. Zrakové postižení.....	21
3.3. Sluchové postižení.....	24
3.4. Hluchoslepota.....	25
3.5. Tělesné postižení.....	27
3.6. ADHD.....	28
3.7. Poruchy autistického spektra.....	29
3.8. Dyslexie.....	30

3.9. Dysgrafie.....	31
3.10. Dyskalkulie.....	31
3.11. Dysartrie.....	33
3.12. Sebeпоškozování.....	34
4. Adolescentní věk a vývojové proměny.....	35
4.1. Handicapovaný adolescent v kontextu socializace.....	36
4.2. Pozdní adolescent a jeho vnímání školního prostředí.....	38
 <b>II. Empirická část</b>	
Úvod.....	40
5. Charakteristika školy a třídy, ve které byl výzkum prováděn.....	41
5.1. Třída A.....	41
6. Cíl výzkumu.....	43
6.1. Výzkumné otázky.....	43
6.2 Výzkumný soubor.....	44
6.3. Metoda sběru dat.....	44
6.4. Výzkum jeho průběh a sběr dat.....	45
6.5. Metoda vyhodnocení dat.....	45
6.6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	46
7. Diskuze.....	60
Diskuze s autory.....	63
Závěr.....	67
Seznam použité literatury.....	70
Abstrakt.....	73
Příloha č. 1.....	75

## **I. Teoretická část**

## Úvod

Člověk, ucelená bytost, kterou tvoří materia (hmota), ale i psyché (duše) a právě ta vnímá nejen fyzické faktory jako je bolest, chlad, dotek atd., ale i ty které nejsou pouhým okem patrné. (Platón by jistě hovořil o světě tzv. „neviditelných jsoucen“). Reálně však každého z nás ovlivňují každodenní emoce, situace, nálady, úspěchy, nezdary, ale i prostředí ve kterém se nacházíme. Nevíme proč, ale je to tak. Naše psychická stránka osobnosti pracuje mimosmyslově „na plné obrátky“ a to i v okamžicích, kdy se setkáváme s osobami a místy, které na nás už na první pohled nějakým způsobem působí, ať už kladně či naopak. A právě v tomto kontextu se lze zaměřit na oblast školního prostředí. J. Mareš a S. Ježek to přirovnávají ve své knize k tzv. „ATMOSFÉŘE“<sup>1</sup>, která vytváří svět vnímání dospělých, ale právě i dětí a dospívajících ve školních lavicích. (Výše zmíněný název není uveden náhodou neboť, stejně tak jako v oblasti počasí a vládního systému České republiky v době coronavirové je tento jev proměnlivý a nestabilní). Klima školní třídy tedy netvoří pouze vazby mezi studenty, vyučujícími, školním prostředím, aktuální atmosférou kolektivu, která na každého člověka subjektivně působí. I zde se tedy zahrnují společné zážitky třídního kolektivu, skryté pod uceleným názvem „klima školní třídy.“

Zmíněné jevy tak jsou ukazatele, které ovlivňují psychickou stránku studentů, jež se odráží v tom, zda jsou v třídním kolektivu a přítomnosti vyučujících rádi či naopak. To vede k jejich případné reakci, která může mít mnoho podob od školní absence, verbální revolty, výtržnictví až po nejvyhrocenější prvek, jakým je tzv. „šikana.“<sup>2</sup>

Svoji diplomovou práci směřuji tedy na tuto oblast. Zaměřila jsem se na klima školní třídy s ohledem na začleňování studentů, s určitým handicapem na střední škole se speciálním zaměřením do třídního kolektivu, (který je tvořen studenty ohrožené školním neúspěchem) a vzájemnou interakci mezi těmito jedinci a jejich spolužáky. Snažila jsem se zjistit, kde jsou v kohezi třídy různé dysbalance a jaké každodenní problémy studenti s handicapem v návaznosti na své školní okolí vnímají a jak na ně reagují.

Svět dospívajících s handicapem je trochu jiný než těch zdravých. Během zkoumání jsem se také zaměřila na to, jak svůj handicap zvládají studenti s vrozeným handicapem a ti, kteří ho získali v období své adolescence. Zkoumala jsem tedy mosty, které tyto jedince spojují a kde se naopak rozchází a to jak v komunikačních, tak i slučovacích situacích s ohledem na „klima třídy“, ale také na psychické zvládání každodenních situací v

---

1 MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s.7

2 LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové, 2001, s. 12



návaznosti na své okolí, které se zde objevují, protože ne nadarmo se říká, že člověk, který se s handicapem narodí, zvládá své postižení lépe než ten, který ho získal během svého života.

„*Školy jsou dílnami lidí*“<sup>3</sup> záleží tedy na individuálním zvážení potřeb studentů ze stran vyučujících a jejich správnému nasměrování na lidskost, etickou sounáležitost a vzájemnou spolupráci. V empirické části této práce uvádím i neodmyslitelnou práci vyučujících při vzájemné spolupráci s těmito studenty s ostatními spolužáky ve třídě i mimo ni.

Výzkum jsem prováděla ve třídě, v nichž probíhá výuka studentů se speciálními výukovými potřebami.

---

3 KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika*. 5. vyd. Praha: Národní knihovna I.L. Kolber, 1937, s.2

# 1. Škola a faktory, které ovlivňují emoční stránku studentů

## 1.1 Klima školy

Klima školy, pod tímto označením nalezneme školní prostředí a to nejen instituci jako takovou, která zprostředkovává studentům patřičné zázemí na vzdělávání, ale nalezneme zde i vzájemnou toleranci či intoleranci, sympatie či antipatie jednotlivých studentů ve vztahů mezi sebou a svými vyučujícími, ale také vzájemné vazby pedagogických pracovníků mezi sebou a ve vztahu ke svým svěřencům.<sup>4</sup>

## 1.2 Prostředí školní třídy

Vizuální stránka je neméně podstatným prvkem při působnosti na vnímání školy studentů, ale i učitelů, již Komenský se ve své knize zmiňuje, že „*škola sama má býti místo příjemné, vábící oči uvnitř a vně. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky po nějakých událostech historických nebo nějaké emblémy...., a mládeži má být umožněn přístup do zahrad., aby pak chodili do školy s chutí.*“<sup>5</sup>Dnešní doba samozřejmě umožňuje lepší architektonické, ale i technologické vybavení a uspořádání školy jako takové, ale zmíněná podstata zůstává stejná. Zajistit studentům takové prostředí, ve kterém se budou cítit emočně spokojeni. Podpoření tohoto faktunalezneme i v možnosti umožnit studijním svěřencům možnost vybrat některé detaily vybavenosti třídy, například společné fotografie třídního kolektivu nebo zájmových aktivit, které nějakým způsobem u nich vzbuzují pocit sounáležitosti. V současné době se „*přístup do zahrad*“ využívá v rámci velkých přestávek, hodin volna, ale i při edukačních procesech, které jsou směřovány na praktické výuky s ní spojené.<sup>6</sup>

---

4 GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Hanex v Olomouci, 2008, s. 31-33

5 KOMENSKÝ Jan Amos. *Didaktika Velká*. Praha: Dědictví Komenského, 1930, s. 143-144

6 MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s.7

### 1.3 Atmosféra třídy

„Atmosféru“ třídy lze charakterizovat jako „proměnlivý“ a „krátkodobý“ jev kolektivu, který souvisí s aktuálním děním mezi studenty při různých situacích.<sup>7</sup> Zobrazuje se nám zde individuální vnímání nejen studentů a pedagogů, ale i dvojic a jednotlivých skupin v návaznosti na celý třídní kolektiv. Je to proces, který prochází měnícími se cykly, které nelze naplánovat. Neustálou variabilitu můžeme u nich sledovat nejen ve vyučovacích hodinách, ale i o přestávkách a při plnění různých úkolů. Můžeme tak sledovat aktuální emoční rozpoložení (kladné či záporné), ale také pomaleji se měnící vzájemnou sympatičnost a nesympatičnost ovlivňující kohezi třídy.<sup>8</sup>

### 1.4 Klima třídy

*„Řada badatelů se shoduje v tom, že psychosociální klima školní třídy lze charakterizovat takto: jde o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává: jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování.“<sup>9</sup>*

Klima školní třídy, za tímto označením se tedy skrývá „trvalejší naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“<sup>10</sup> Je to tedy pojem, který vyjadřuje klady či zápory emočního rozpoložení, ale také socializační adaptace i jednotlivých studentů.

### 1.5 Pedagogičtí pracovníci ve vztahu ke klimatu třídy

Průběžná podpora konkrétních vyučujících pro správné fungování třídního kolektivu je u studentů nezbytná. Zamezuje se tak vzniku konfliktů a případných problémů. Zásadní opěrný bod v celém procesu je pedagog, ke kterému by měli mít jeho svěřenci i na třetím stupni vzdělávání důvěru, protože adolescentní věk přináší jedincům určitou nestabilitu související s utvářením osobní identity.<sup>11</sup> Podstatný je tedy pozitivní přístup a motivace těchto studentů ze strany pedagogických pracovníků v průběhu celého jejich studia, která pozitivně ovlivňují kolektiv jako team.

---

<sup>7</sup> LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové, 2001, s. 40

<sup>8</sup> MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s.7

<sup>9</sup> MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s.8

<sup>10</sup> LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové, 2001, s. 40

<sup>11</sup> TYRLIK, Mojmír, MACEK Petr a Jan ŠIRŮČEK. *Sebepojetí a identita v adolescenci*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 5-6

Pozitivnímu klimatu třídy přispívají mimo jiné i společné herní, společenské a kulturní akce, absolvování různých zájezdů a exkurzí.<sup>12</sup>

Studenti středních škol a pedagogičtí pracovníci také kladně hodnotí v návaznosti na posílení klimatu třídy různé adaptační zájezdy, sportovní akce (hodiny tělesné výchovy, ale i mimoškolní aktivity) jako jsou například lyžařské zájezdy, turistické a kulturní výlety, které podporují navazování sociálních vazeb mimo školu.

Skupinová práce zde má tedy velký význam. Vzájemná kooperace při řešení různých úkolů mezi studenty upevňuje jejich soudržnost a kladné vnímání sebe navzájem v rámci celého třídního kolektivu. Vyučující tuto metodu může použít pro lepší adaptabilitu nejen u tělesně a duševně znevýhodněných jedinců, ale může ji směřovat i na svěřence, kteří potřebují větší podporu v rámci ohrožení neúspěchem jak prospěchovým, tak vztahovým tj. tzv. vzájemným nepochopením se svým okolím. (Jedná se zejména o různé handicap, jazykové, kulturní a náboženské odlišnosti, které mohou vést k nepochopení ze stran svých vrstevníků.)<sup>13</sup>

Správné působení pedagogických pracovníků podporuje u studentů přijetí svých pedagogů jako přirozených autorit a zároveň pocit jejich svobodného vyjádření a pocit sounáležitosti. Vždy však k takovému kladnému „souznění nedochází“ (a to jak ze strany pedagog – student, tak i student versus spolužák/ci). Zmíněný proces ovlivňují bezesporu různé druhy osobnostních charakterů jako například temperamentové odlišnosti. Dalším faktorem, který může v edukačním procesu studenty formovat, je vyučující styl pedagoga tj. například (manažerský styl, facilitační styl, pragmatický styl).<sup>14</sup><sup>15</sup>

Osobnost jedince úzce souvisí mimo jiné i s jeho vnímáním a prožíváním různých situací a také s jeho adaptabilitou a socializační adaptací. Genetická předurčenost obou rodičů do jisté míry souvisí s tím, jaké bude mít dítě

---

<sup>12</sup>GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 13

<sup>13</sup> POKORNÁ, Jitka. *Klima školní třídy*. Seminární práce, 2019

<sup>14</sup> DYTROVÁ, Radmila. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 20

<sup>15</sup> Manažerský styl – vyznačuje se motivací žáků k učení, Facilitační styl – zaměřuje se na potřeby a zájmy studentů, „*důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení, pragmatický -je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací.*“

intelektuální schopnosti, genetické dispozice zároveň ovlivňují jeho temperament, tedy i jeho převládající emočním naladění a emoční reaktivitu.<sup>16</sup>

Mark Twain v jednom svém citátu vystihl specifikum adolescence následovně: „*když mi bylo čtrnáct, byl můj otec největší hlupák pod sluncem, když mi bylo dvacet jedna, nestačil jsem se divit, jaký pokrok udělal.*“<sup>17</sup> Zohledníme-li, že učitel v edukačním procesu se také podílí na výchově u těchto dospívajících jedinců, je jeho úloha v některých případech nelehká i s ohledem na možnosti, které jsou v případě pedagogů omezenější než u samotných osob, jež své potomky přivedly na svět.<sup>18</sup>

Česká republika se začala více zaměřovat na podporu handicapovaných žáků a studentů v roce 2004, kdy více zapojila do výuky asistenty pedagoga,<sup>19</sup> mimo jiné i tím, že tito pracovníci pomáhají nejen učitelům, který se více může věnovat studentům, ale hlavně studentovi, ke kterému je přiřazen a jemuž se snaží pomoci při integraci mezi ostatní spolužáky utvářet pozitivní zapojování s ostatními spolužáky. Stejně jako učitel by měl asistent pedagoga mít empatickou a trpělivou povahu, obzvláště při práci s těmito jedinci.<sup>20</sup>

## 1.6 Školní psycholog a jeho vliv na klima třídy

Student s handicapem využívá k pomoci nejen pedagogy a asistenty pedagoga. Pomoci s různou škálou problémů mu může vedle pedagogicko-psychologické poradny také školní psycholog. Ten průběžně tzv. „mapuje terén“. Průběžně zjišťuje aktuální stav klimatu tříd na škole pomocí různých dotazníků a osobního zjišťování. Zvažuje řešení vzniklých problémů v třídním kolektivu. Navrhuje řešení jak nejlépe postupovat ve vzniklých problematických situacích. Zvažuje možnosti spolupráce s kolegy nejen pedagogy, psychology, ale taktéž s úředníky sociálního a policejního sektoru.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 17

<sup>17</sup>GIGERICOVÁ, Lydie. Citáty - děti/online/. 1999. <http://www.mottak.cz/citaty/dite-deti.php>

<sup>18</sup>ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, s. 23

<sup>19</sup>HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, str. 5-6

<sup>20</sup> Tamtéž, str. 30

<sup>21</sup>BRAUN R., D. MARKOVÁ a J. NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, str. 86

## 1.7 Šikana

Negativní jev v kontextu klimatu školní třídy, který se i v tomto věku může objevit, je neblaze proslulá šikana. Označuje psychické a fyzické napadání jedince, ale i skupiny. Zpravidla se jedná o opakované, někdy dlouhodobé působení agresorů.<sup>22</sup>

Slovo šikana je někdy používáno i v neoprávněných situacích, například pokud učitel řekne třídnímu kolektivu: „dnes si napíšeme test“. Odpověď z řad studentů může znít „to je šikana,“ tím je naznačeno určité nepochopení a zneužívání tohoto pojmu.<sup>23</sup>

Diagnostikovat tak můžeme tzv. přímou šikanu, která označuje fyzické a verbální ataky, ale rovněž také „zotročování“, a tzv. nepřímou šikanu, kterou lze označit chování kolektivu vůči jednotlivci, kterého vyčlení ze svého kolektivu a zaujímají vůči němu pozici „ignorování“.<sup>24</sup>

Odhalení tohoto jevu není jednoduché, protože kolektiv, který šikaně přihlíží, na ní často nechce upozornit, to může být hned z několika důvodů, buď chtějí zůstat v ústraní pro svou vlastní bezpečnost, nebo nechtějí tzv. „bonzovat“. Někdy ovšem také víc sympatizují s agresory než s obětí. Jedinec, na němž je tento čin páčán, se ocitne v situaci, kdy řeší otázku, zda se svěřit někomu z pedagogů a požádat o pomoc nebo tiše trpět a snášet psychický nebo fyzický nátlak. Pokládá si otázku, když tak učiní, zda nebude zcela vyřazen už z tak narušených vztahů s ostatními z třídního kolektivu. Často jsou to právě studenti, kteří nedokáží nějakým způsobem u spolužáků podpořit solidaritu a sounáležitost. Něčím jsou v jejich očích odlišní. Zde platí asi staré české přísloví „*kdo chce psa bít, hůl si vždycky najde*.“ Včasné řešení problému je však nutné, aby se co nejdříve zabránilo dalším problémům.<sup>25</sup>

Klima školní třídy může tedy výrazně ohrozit agresor. Ve většině případů se jedná o osobu, která svou „potřebu dominovat nad druhými“ nabyla naučeným chováním. Nebývá obvyklé, že ona sama prošla týráním ať už v rodině, nebo ve škole, případně ve svém širším okolí.<sup>26</sup>

Pro zachycení a předcházení šikany volíme určité způsoby vyšetření, které odhalí situaci ve třídě i její klima. Výsledky zjištění jsou důležité zejména pro

---

<sup>22</sup>ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, s. 23, s. 144

<sup>23</sup> tamtéž, s. 21-23

<sup>24</sup> tamtéž, s. 21 - 22

<sup>25</sup>ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, s. 50

<sup>26</sup> tamtéž, s. 23

pedagogické pracovníky, aby se dozvěděli o problematických faktorech kolektivu, „neboť ve třídě probíhá dění, které zůstává učitelům skryto...“<sup>27</sup> Zachycení znepokojujících ukazatelů mávést k adekvátní nápravě a včasné pomoci za účelem posílení kvality třídního kolektivu jako celku.<sup>28</sup>

Šetření může odhalit, jak se studenti cítí ve třídním kolektivu, známky případné agrese, nebo i vzájemné pospolitosti, zda se ve třídě projevuje soupeření, soutěživost, ignorace. Také však můžeme zjistit, jak vnímají studenti edukační nároky, které mohou ovlivňovat jejich vztahy k vyučujícím a jejich oblibu školy jako takové.<sup>29</sup>

Diagnostiku klimatu dané třídy můžeme provádět třemi základními přístupy a to kvalitativním, kvantitativním a smíšeným přístupem.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> tamtéž, s. 49

<sup>28</sup> tamtéž, s. 145

<sup>29</sup> LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové, 2001, s. 54

<sup>30</sup> MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy*. Dotazník pro žáky 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 9

## 2. Metody šetření klimatu třídy

### 2.1 Kvalitativní přístup

Při tomto postupu pro získání informací o klimatu ve třídě používáme šetření v podobě rozhovorů s respondenty a jejich pozorování, a poté vyhodnocujeme získaná data.<sup>31</sup> Analyzovaná data následně interpretujeme a vyhodnocujeme.<sup>32</sup>

### 2.2 Kvantitativní přístup

V tomto případě využíváme dotazníky (ty by měly být srozumitelné a student by měl mít dostatek času na jejich vyplnění, aby měl možnost adekvátní volby. Při vyšetřování klimatu třídy a zejména šikany je zároveň nezbytnou podmínkou dostatek soukromí při vyplňování, které studentům zajistí pocit bezpečí. To je však na místě i při vyšetřování kvalitativním. U obou přístupů je zároveň důležité zachování anonymity, v mezích které je možné dodržet.)<sup>33</sup>

### 2.3 Smíšený přístup

Znamená využití obou výše uvedených metod.

### 2.4 Pozorování

Nedílnou součástí kvalitativního přístupu při analýze klimatu třídy je i metoda pozorování. Pozorování zajišťuje komplexnější vhled do chování působení subjektů a skupin a do jejich vzájemné interakce. V této práci je pozorování zaměřeno na analýzu sociální adaptace na navštěvovanou školní třídu u studentů se zdravotním handicapem na střední škole se speciálním zaměřením (ve dvou třídách učňovského oboru).<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup>ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára Šedřová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 15

<sup>32</sup>Tamtéž, s. 26

<sup>33</sup>MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky 1. vyd.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 9

<sup>34</sup>ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára Šedřová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s.



### 3. Vymezení pojmu handicap, jeho specifika a specifika začleňování handicapovaných studentů v rámci kolektivu třídy

Handicap - už samo slovo u mnohých lidí ve společnosti evokuje synonymum „problém“. Přesnější je však charakterizovat a chápat toto verbální označení jako zdravotní či duševní omezení daného jedince.

Handicap může vzniknout v důsledku genetické dispozice, nebo na základě vzniklých úrazů, nemocí a traumatických a posttraumatických okolností.<sup>35</sup>

Historická fakta jsou svědectvím toho, jak nevybíravým způsobem bylo nahlíženo na osoby se zdravotními indispozicemi. Postupů jak se různé státy vypořádávaly s handicapovanými dětmi, byla celá řada. Příkladem bylo již období pohanského Řecka, kdy handicapované dítě hned po narození bylo shozeno ze skály, Athény tyto děti odkládaly do hliněných nádob a „v Římě se pouštěly v koších po řece.“<sup>36</sup> Dalšími možnostmi, které v dějinách nalezneme je, že byly odloženy na odlehlá místa od společnosti a ponechané vlastnímu osudu. Pokud se jich někdo ujal, pak jen za účelem vlastního zisku. V lepším případě bylo takové dítě vychováno jako otrok.<sup>37</sup>

Tato situace se naštěstí v průběhu dějin zlepšovala. Dnešní doba používá citlivější a přijatelnější přístupy a zároveň hledá způsoby a vyvíjí metody, jak pomoci znevýhodněným občanům získat maximální samostatnost i kvalitu života. V souladu s uvedeným se také Legislativa České republiky v kooperaci s Evropskou unií snaží vytvářet optimální postupy jak začlenit nebo inkludovat studenty se speciálními potřebami mezi vrstevníky a do společnosti. Právním dětí a mládeže s ohledem na jejich handicap či jiné znevýhodnění se zabývá mimo jiné i Úmluva o právech dítěte.

Úmluva o právech dítěte (v České republice zveřejněna ve Sbírce zákonů č. 104/1991) zohledňuje pomoc všem dětem bez rozdílu, článek 23 se pak zabývá začleněním dětí s handicapem. Článek 30 se také zabývá problémy „menšinových“ dětí, týkající se jejich etnické, náboženské nebo jazykové indispozice. Zaměřuje se na problém jazykové bariéry a na jejich co možné, snadné začlenění do běžného a školního života (jejich adaptace s novým prostředím, které je v mnoha případech diametrálně odlišné od jejich

---

<sup>35</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 6

<sup>36</sup>VENTURA, Václav. Chronický pacient a postižení. Rok neúveden. Dostupné z: [uhsl.wz.cz/distancni/Chronicky\\_pacient\\_a\\_postizeni.pdf](http://uhsl.wz.cz/distancni/Chronicky_pacient_a_postizeni.pdf)

<sup>37</sup>Jsmo ve staré Spartě, nebo u Hitlera? – Duše a hvězdy. *Duše a hvězdy – Časopis psaný katolíky především pro katolíky* [online]. Copyright © 2022 [cit. 01.05.2022]. Dostupné z: <http://www.duseahvezdy.cz/2020/11/13/jsmo-ve-stare-sparte-nebo-u-hitlera/>

prostřední původního.), „Cílem českého školství je vytvoření humánní školy, která poskytuje všem stejné šance na dosažení odpovídajícího vzdělání.“<sup>38</sup>

Zařazení dětí ohrožených školním neúspěchem do příslušných školských programů a umístění do specializovaných škol se řídí podle školského zákona 561/2004 Sb., část § 16, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Tento zákon stanovuje podmínky výuky u těchto jedinců (je zde například zohledněno zajištění jejich pomoci při vzdělávání tj. forma poradenské pomoci, speciální edukační přístup, možnost využití asistenta pedagoga, zohlednění míry individuálního přístupu, aj.).

Typ i podoba handicapů daných jedinců může být velmi rozmanitá. Zapotřebí je na základě zjištěné analýzy zdravotních a rodinných okolností a ve spolupráci se Speciálně pedagogickým centrem sestavit vhodný individuální program pro každého z těchto studentů. Tuto formu pomoci uvádí zákon 561/2004 Sb., 18.

Utváření individuálního vzdělávacího plánu se vztahuje na studenty s těmito zdravotními potížemi: různé poruchy učení, jako je dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, dále poruchy pozornosti a chování typu ADHD. Do skupiny studentů se SVP dále patří studenti s odlišnými životními a kulturními podmínkami a s odlišným mateřským jazykem, studenti s vadou řeči, artikulační dyspraxií a s vývojovou dysfázií, dále jedince pocházející ze znevýhodněného sociokulturního rodinného prostředí a také studenti s nadprůměrným nadáním. Neopomenutelnými faktory jsou tedy i sociální a ekonomické indispozice rodičů daných studentů.<sup>39</sup> Nezáleží tedy jen na intelektuálních možnostech studentů, které se odrážejí v jejich školním prospěchu, ale i na rodinných příslušnících, zdabudou „jeho handicap ignorovat a vystavovat potomka větším nárokům, než bude odpovídat jeho skutečným možnostem“),<sup>40</sup> nebo naopak dítěti nadměrně ulevovat, takže se nebude moci rozvíjet v takové míře, které by mohlo dosáhnout. Lze také dítěti zajistit vhodné psychické zázemí, které se pak kladně odrazí v jeho prospěchu. Rodiče by tedy měli své děti směřovat na školní instituce, které dokáží jejich potomkům opatřit adekvátní pomoc s ohledem na jejich handicap (a to jak v klasickém vzdělávacím zařízení, tak i ve specializovaném).<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup>BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido: Vladimír Jůva, 2008, s. 229

<sup>39</sup>MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2016, s. 53 - 82

<sup>40</sup>MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2016, s. 83

<sup>41</sup>KERROVÁ, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 76

Školské zařízení využívá individuální vzdělávací plán u těchto studentů s možností docházení do školy, ale v některých případech může škola přistoupit na to, že dané znevýhodněné osobě umožní i částečný nebo plný studijní plán pro domácí vzdělávání s docházením na přezkoušení do škol. Individuální forma studia se v dnešní době využívá také v nemocnicích při dlouhodobější hospitalizaci dětí a mládeže a zde je potřeba zohlednit zdravotní nebo duševní stav daného dítěte či dospívajícího.

Školské zařízení by však také mělo mít za cíl umožnit, zpřístupnit a zharmonizovat těmto studentům co nejlepší adaptaci ve třídním kolektivu, neboť to souvisí jak s psychickým a socializačním vývojem daného studenta, ale i s případným školním úspěchem či neúspěchem.

Studenti s handicapem mají v rámci kooperace s ostatními vrstevníky problém se sníženými schopnostmi či dysfunkcemi a také s určitou odlišností. Setkávat se tak mohou ve svých třídách s nepochopením ať už ze strany jednotlivých spolužáků nebo třídy jako celku. Zejména jedná-li se o zařazení studenta s handicapem do klasického vzdělávacího středoškolského systému.<sup>42</sup> Vzhledem k uvedenému je inkluzivní vzdělávání ve specializovaném školském zařízení vhodnějším řešením. Nicméně v obou případech adaptace handicapovaných studentů v kolektivu může ovlivnit hned několik faktorů. Například, „u některých typů tělesných postižení“, různých forem psychických poruch, může probíhat i vývoj některých psychických vlastností i osobnostní zrání pomaleji. U některých studentů však může být tento vývoj naopak rychlejší (například velmi nadaný student s handicapem). To se může projevit v návaznosti na třídní kolektiv i na plnění zadaných úkolů pedagogem. U studentů s některým typem obtíží mohou v adolescentním věku přetrvávat problémy s kázní (například studenti s postižením ADHD a jinými neurologickými a psychickými poruchami). Všechny zmíněné dysfunkce a odlišnosti mohou vést k nesouladu v třídním kolektivu.<sup>43</sup>

Nízká sociální adaptabilita může být zapříčiněna již při samotném vývoji takového jedince. Někteří rodiče mohou své dítě až nadměrně opatrovat a chránit před okolním světem tím, že mu neumožňují průběžné navazování kontaktů s druhými lidmi až po objektivní příčiny omezení daného jedince, který skutečně v důsledku svého handicapu přichází o možnost spontánní socializace ve vrstevnických skupinách. Zmíněné vlivy se

---

<sup>42</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 12

<sup>43</sup> VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 214

zpravidla určitým způsobem odrážejí i v jeho osobnosti. Mohou se například projevit jako „uzavřenost“ vůči spolužákům a nezájem o další prosazování se v životě. Často jde ale také o nedostatek sociálních dovedností, kvůli kterým dotyčný nemusí být vyhledávaným kamarádem pro své vrstevníky.<sup>44</sup> Student může tedy projevovat neochotu začlenění a spolupráci se svým třídním kolektivem. Vrozený, ale i získaný handicap tak úzce souvisí s vnitřním emočním, „rozpoložením“ během celého studia daného jedince.<sup>45</sup>

Názor, že zařazení studentů do speciálních škol vede k lepší adaptabilitě mezi ostatní spolužáky je v mnoha případech opodstatněný. Představa společné sounáležitosti se jistě nabízí ve smyslu toho, že každý student v daném kolektivu se vyrovnává se svým osobním handicapem, což mu zároveň umožňuje lepší navazování vrstevnických vztahů než s intaktními studenty.<sup>46</sup>

Někteří studenti však i přes svůj handicap poukazují na odlišnosti svých spolužáků, aby tím zakryli své vlastní postižení. Nižší počet studentů v takto směřovaném školském zařazení má pozitivní prvek v edukačním procesu. Zejména jde o intenzivnější interakce s vyučujícím, který má také větší možnost zachytit případné problémy v kolektivu a nalézt jejich rychlé řešení.<sup>47</sup>

Studenti se snaží svůj handicap někdy vyrovnat různými způsoby. Někdy může jít o snahu sebe různým způsobem upozorňovat. A to jak kladně tak i záporně, v některých případech se také může snažit získat určité postavení ve třídě tím, že baví kolektiv (ve třídě je ve většině případů oblíben) a nebo v opačném případě „šikanuje“ své okolí.<sup>48</sup>

Setkat se tak můžeme jak se šikanou, která je směřována nejen ze strany ostatních studentů k handicapovanému, ale i opačně, kdy skupina může pocíťovat útlak, ať již emoční či tělesný ze strany svého, „odlišného“ spolužáka.

Důležitá je tedy včasná a v některých případech i intenzivní spolupráce mezi školou, rodičem, ale i dalšími odbornými institucemi, jako jsou například zdravotní zařízení zastoupená psychology, psychiatry, logopedy, Pedagogicko – psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry. V některých případech se škola může setkat s neadekvátní reakcí ze strany rodičů, kteří neakceptují nutnost speciálního přístupu ke svému dítěti a s ním související úpravy školního vzdělávání, neboť v jejich případě nedošlo

---

<sup>44</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 32

<sup>45</sup> tamtéž, s. 17

<sup>46</sup> tamtéž, s. 12

<sup>47</sup> tamtéž, s. 31 - 32

<sup>48</sup>MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2016, s. 87

ke smíření se s faktem, že je jejich dítě handicapované a potřebuje individuální přístup ze stran pedagogů a výše zmíněných odborníků.<sup>49</sup>

Jak se hovoří v jednom gruzínském přísloví: „včasná zatačka činí cestu bezpečnou“. A to platí u těchto dětí a studentů dvojnásobně. Čím dříve je problém nalezen, charakterizován, diagnostikován, řešen, tím je jejich studium a práce v kolektivu „méně ohrožena“ a vytváří větší šanci na úspěchy i v adaptaci studenta na školní klima třídy.

### 3.1 Typy postižení

V následující části se budu zabývat typy postižení, které se týkají studentů zahrnutých do výzkumu v empirické části. Jedná se tedy o popis a sociální konsekvence u daných handicapů v kontextu sledované třídy. Cílem těchto podkapitol je prezentovat základní informace o těchto typech postižení i v jejich vztahu k adaptabilitě na sociální začlenění do školní třídy.

### 3.2 Zrakové postižení

„Zrak zprostředkovává člověku až 90% informací o okolním světě. Umožňuje nám vnímání světla, barev, tvarů i orientovat se v prostoru.“<sup>50</sup> Pro každého z nás je to tedy nepostradatelná součást naší orientace ve světě kolem a její důležitost si ani při jeho fungování neuvědomujeme. Zrakové postižení studentů tak může být částečné, těžké nebo úplné a může se týkat i poruch vnímání barev. Další dysfunkce zahrnují ztráty zrakové ostrosti, světloplachost, poruchy zorného pole, zrakových nervů, atd.<sup>51</sup> Ztráta zraku může být vrozená, nejčastěji na základě genetické indispozice nebo získaná postnatálně nepříznivými okolnostmi (nehodami nebo nemocemi).

Základní členění zrakového deficitu lze charakterizovat na slabozrakost, částečnou nevidomost a úplnou nevidomost.<sup>52</sup>

Student se závažným postižením tohoto druhu je při kontaktu se světem odkázaný především na svůj haptický prostor (osahání předmětů pomocí rukou) a informace ze světa k němu přicházejí prostřednictvím verbální, sluchové a prostorové poznávání.<sup>53</sup>

---

<sup>49</sup>ŠMELOVÁ, E., E. SOURALOVÁ a A. PETROVÁ a kol. Společenské aspekty inkluze. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 15

MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 23

<sup>50</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016, s. 97

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 186-187

<sup>52</sup> tamtéž, s. 188

Omezení, které s touto „odlišností“ souvisí, je vizuální deficit při interakci s ostatními spolužáky, ale i jinými lidmi. Student se tak může projevat odtažitěji a také zpravidla zůstává v určitém smyslu závislejší na jiných lidech, také tyto okolnosti mohou přispívat k jeho odlišnému procesu socializace.<sup>54</sup>

Zařazení studentů do školního prostředí vyžaduje zvolení vhodného edukačního programu a umožnění využití různých speciálních pomůcek a samozřejmě zkoordinování výuky i dalších interakcí s ostatními spolužáky. Podle Zákona 561/2004 Sb. část 10 § 115 je povinností školy také spolupracovat se speciálně vzdělávacím centrem, v jehož péči je student s handicapem již od předchozích školních let. Ve spolupráci s tímto centrem, studentem a s rodiči vytváří škola jeho individuální vzdělávací plán a s ohledem na konkrétní stupeň vzdělávací podpory jsou následně volena i příslušná podpůrná opatření.

S ohledem na přidělený stupeň pedagogické podpory pedagog upravuje i výuku v rámci osobních potřeb daného jedince. Převážně volí umístění studenta v rámci zasedacího pořádku blíže k učiteli, aby mohl včas řešit vzniklé problémy při jeho studiu a v průběhu vyučování. Zároveň postupuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Zohledňuje delší prostorovou adaptaci na začátku školního roku.<sup>55</sup> Umožňuje mu i na základě dostupného školního vybavení zapůjčení některých speciálních pomůcek. Využit tak může například zapůjčení notebooku, zapisování textu Braillovým písmem ve výuce, využívání čtecích zařízení, diktafonů. V případě třetího či vyššího stupně vzdělávací podpory škola po domluvě se studentem žádá podle Zákona 561/2004 Sb. § 16 o přiřazení asistenta pedagoga, který je určený především k pomoci se zvládnutím učiva během výuky. Pomáhá mu s pořízením vhodných učebnic (hmatová či více vizuální úprava). Škola na základě domluvy se studentem nebo jeho zákonnými zástupci ve spolupráci s pedagogickou - psychologickou poradnou a specializovaným pedagogickým centrem u takto postižených studentů, vždy vytvoří individuální studijní plán (možnost docházení pedagogických pracovníků i do domácího prostředí, popřípadě využití distanční formy výuky), atd..

---

53 VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 41. VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTĚCH. *Psychologie handicapu.* 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 175

<sup>54</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 42

<sup>55</sup>VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTĚCH. *Psychologie handicapu.* 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 175

Začlenění studenta s uvedeným postižením do školní třídy vyžaduje i ze strany spolužáků, aby si osvojili určitá komunikační pravidla. Mezi ně patří např. to, že jej spolužáci před případným dotekem osloví, aby nedocházelo k případnému zbytečnému leknutí. Spolužákům pedagog také doporučí, aby nevidomého spolužáka upozorňovali, když s ním budou ukončovat rozhovor, a tím mu usnadnili komunikaci.<sup>56</sup>Dále upozorní, že student s tímto postižením v interakci s třídním kolektivem je omezen ve verbální a nonverbální komunikaci, takže jeho reakce může být zpomalená nebo naopak zrychlená na sdělované informace a je třeba s tím počítat.<sup>57</sup>

Asistent pedagoga je v případě studenta se závažným zrakovým postižením individuálně využíván, dále s orientací prostoru školy, při začleňování do kolektivu a také při práci se speciálními pomůckami. Zhotovuje mu textový záznam z hodin (v případě, že se student potřebuje více soustředit v hodinách na probírané učivo a nemůže tak využít Braillovo písmo – pokud ho ovládá).<sup>58</sup>

Oporou se asistent pedagoga stává studentovi i o přestávkách a mimoškolních aktivitách a snaží se mu pomoci předcházet různým provozním i sociálním komplikacím v prostředí školy i mezi spolužáky. Konkrétní míra jeho pomoci je samozřejmě odvislá od míry samostatnosti studenta. Pokud to jeho handicap dovoluje, zajišťuje si student své výukové povinnosti i interakce s druhými v co největší míře sám a asistent zaujímá „ pozici vzdáleného pozorovatele.“ O přestávkách pak v případě nutnosti pomáhá s přípravou na následující hodinu.<sup>59</sup>

Handicap týkající se oční vady nepřináší jen horší „prostorovou orientaci“ ve školním zařízení, ale také v některých případech i narušení sociální adaptace v návaznosti na toto zdravotní znevýhodnění(nesamostatnost). Přestože je toto onemocnění „společenskynejméně odmítavým postižením“<sup>60</sup>, objevit se na straně studenta mohou sklony k izolaci vůči spolužákům, deprese a nedostatek zájmu o aktivity přiměřené danému věku. Adolescentní věk tak může být u těchto studentů

---

<sup>56</sup>SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 71

<sup>57</sup>VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTĚCH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 175

<sup>58</sup>JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o., 2017, s. 61

<sup>59</sup>tamtéž, s. 77

<sup>60</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 195

provázaný pocitem méněcennosti při konfrontaci s možnostmi jeho intaktních spolužáků, které pro něj mohou být nedostupné.<sup>61</sup>

Pedagog by tedy měl neustále zohledňovat tento fakt a snažit se studentům pomáhat v rámci kolektivu a podporovat sounáležitost a příznivé klima v celé třídě.

### 3.3 Sluchové postižení

Zdravému jedinci sluch „dozrává mezi 5. a 7. rokem života.“ Pomocí tohoto vjemu získáváme každodenní zvukové informace, které jsou nezbytné pro naše vnímání a dorozumívání se.<sup>62</sup>

Vrozené sluchové postižení může být zapříčiněné geneticky, popřípadě virovou či bakteriální nemocí v době těhotenství matky dítěte.<sup>63</sup>

Školní práce s těmito dětmi a mladistvými vyžaduje zohlednění individuálního postižení pro funkční zařazení do kolektivu třídy, neboť spektrum postižení těchto jedinců může být různé odúplné hluchoty, částečné ztráty sluchu, až po „těžkou nedoslýchavost“<sup>64</sup>Taktéž ohrožené školním neúspěchem jsou i jedinci, kteří vyrůstali v rodině neslyšících rodičů. (Těmto dětem se věnujesdružení CODA (*Children Of Deaf Adults, slyšící děti (do 18 let) neslyšících rodičů*)“ na jejichž oficiálních stránkách lze nalézt mimo jiné inspiraci k vzdělávání těchto studentů).<sup>65</sup>

Studenti s částečnou ztrátou sluchu v některých případech dokáží odezírat avšak i tímto způsobem zachytí jen menší množství informací a pouze z blízké vzdálenosti (nevědí např. co si sdělují studenti, kteří se nacházejí za ním).<sup>66</sup> U studentů, kteří nedovedou odezírat a jejich deficit nelze nahradit patřičným sluchovým zesilovačem zvuku (tj., „naslouchátkem“), je nutné uzpůsobit edukační proces tak, aby v něm byly ostatní vjemy. Převážnou část jejich komunikace a interakce se světem přebírá zrak a hmat.<sup>67</sup>Potenciálně podpůrným prvkem pro usnadnění výuky může být například použití Montessori pomůcek, nebo vizuální zobrazení látky na počítači, interaktivní tabuli. Ta

---

<sup>61</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III.* 1. vyd. Brno: Paido: Vladimír Jůva, 2009, s. 184 MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 16

<sup>62</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016, s. 236

<sup>63</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 78

<sup>64</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 200-201

<sup>65</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 90

<sup>66</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 203

<sup>67</sup> tamtéž, s. 200-201



může být obohacena o čtecí zařízení, které umožní dítěti nebo dospívajícímu zůstat stále zapojen v hodině, ale i fyzické znázornění probíraného tématu.<sup>68</sup>

Vyučující hodina je tedy pedagogem koncipována tak, aby kolektiv co nejvíce spolupracoval. Pro pochopení probírané látky pedagog zapojuje do výuky oční kontakt mezi ním a celou třídou. Při zohlednění znevýhodněného dítěte volí vzájemný blízký kontakt (zohlednění strany naslouchadla) a dbá na srozumitelnou pomalejší artikulaci, ale zapojuje i pohybové a hmatové komunikační projevy, včetně gestiky pro lepší pochopení.

Pedagog by také měl doporučit spolužákům následující vhodné formy komunikace s handicapovaným studentem: „ se spolužákem hovořte dostatečně nahlas, nebo *poklepejte na rameno a počkejte, až se na vás podívá*, zopakujte pomalu to, co říkáte (pokud vidíte, že vám nerozumí), snažte se mluvit pouze jeden, pokud mluví více lidí najednou, nezapomínejte se zeptat zda vám rozuměl. *Když nebudete rozumět, co vám kamarád říká, požádejte ho, ať to zopakuje.*“<sup>69</sup> Nastavení těchto v zásadě jednoduchých pravidel může vést k lepší spolupráci celého třídního kolektivu a předcházet nechtěným nedorozuměním. Využit zde může být samozřejmě i asistent pedagoga se znalostí znakového jazyka, nebo i bez této dovednosti, který také zprostředkuje verbální zápis z probíraného učebního plánu a může tak podpořit spolupráci mezi spolužáky.

Přes veškeré úsilí pedagogických pracovníků se však můžeme setkat s nechtěnými opožděnými reakcemi neslyšícího studenta v kooperaci se třídou a dále s neporozuměním některých komunikovaných obsahů, což může ovlivnit negativně vzájemné socializační procesy. Je tedy za potřebí neustále posilovat příznivé klima třídy v oblasti různých aktivit a spolupráce.<sup>70</sup>

### 3.4 Hluchoslepota

Hluchoslepota je bezesporu jedno z nejvíce omezujících postižení se kterým se můžeme u takto handicapovaných lidí setkat. Sowík charakterizuje hluchoslepotu jako: „ *jedinečné postižení vzniklé kombinací zrakové a sluchové vady, které způsobuje potíže v přístupu k informacím, komunikaci a mobilitě.*“<sup>71</sup> Míra zrakového a sluchového postižení se může lišit. Deficit jednoho ze smyslového vjemu však může výrazně převažovat. Jak je tedy z výše uvedeného patrné, daný jedinec nemá jen

<sup>68</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 79

<sup>69</sup> JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 158

<sup>70</sup> VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 175

<sup>71</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 91

problematičtější dorozumívání s okolním světem a ostatními lidmi, ale i v samostatné prostorové orientaci.<sup>72</sup>

Deficit dvou nejdůležitějších analyzátorů ovlivňuje každého studenta s tímto postižením už při vstupu do jakéhokoliv školního prostředí. Zvládnutí a osvojení orientace v novém prostředí už samo osobě vyžaduje nácvik a trénink. Proto je nutné zajištění asistenta pedagoga popřípadě i osobního asistenta, který umožní počáteční zvládnutí tohoto problému. Hmatový vjem tedy převážně přijímá vedoucí místo v orientaci prostoru a v okolí. Další informace tvoří také „chuť, čich, paměť a intuice.“<sup>73</sup>

Míra poškození v případě obou smyslů může být buď úplná nebo částečná. Setkat se tak ve školním prostředí, můžeme se studentem s různými stupni tohoto postižení: od slabozrakosti spojené nedoslýchavostí, nedoslýchavosti spojené s totální nevidomostí, slabozrakosti v kombinaci s nedoslýchavostí, viz. výše, komentář u názvu.)<sup>74</sup>

Začlenění studentů s tímto zdravotním omezením znamená zvláštní obezřetnost hlavně v otázce jejich bezpečnosti. Běžné činnosti skupiny a pedagogických pracovníků je nutné přizpůsobit tak, aby ostatní používali při kontaktu s těmito jedinci (pokud to lze) speciální dorozumívací prostředky ke komunikaci. Jedná se například o znakový jazyk, prstovou abecedu, dotekovou komunikační systém (Lormova abeceda) a elektronickou techniku (Braillovo písmo).<sup>75</sup>

Klima třídy může ovlivnit v návaznosti na toto postižení určitá uzavřenost a introvertní chování studenta s tímto kombinovaným postižením, které s komunikačním handicapem může souviset.<sup>76</sup> Spolužáci pak mohou řešit osobní dilema jak s žákem nejlépe komunikovat. U úplné hluchoslepoty často také dochází k nechtěným opožděným reakcím v rámci interakcí uvnitř kolektivu. Pedagogická podpora je zde více než nutná, na začátku jde zejména o upřesnění podmínek a pravidel pro komunikaci.

---

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 92

<sup>73</sup> tamtéž, s. 93

<sup>74</sup> tamtéž, s. 92 (citace Hlaváčová, 2003)

<sup>75</sup> tamtéž, s. 93

<sup>76</sup> tamtéž, s. 93

### 3.5 Tělesné postižení

Tělesné postižení ať už vrozené či získané (ve smyslu CNS, kostí, kloubů nebo svalstva)<sup>77</sup>, je příčinou omezení samostatnosti a zábranou pro získání některých zkušeností.<sup>78</sup> Vyšší stupeň postižení může vést k určitému introvertnímu jednání a psychickému diskomfortu, ale závisí samozřejmě na celkové osobnosti daného jedince a jeho povahových vlastnostech.<sup>79</sup> Některým jedincům naopak může vadit určitá sociální zdrženlivost směrem k nim od druhých lidí.<sup>80</sup>

Student tělesně postižený se v rámci edukačního procesu vyrovnává s celou řadou řadou překážek. Nejedná se jen o znevýhodnění při různých školních sportovních činnostech, ale také o běžné či provozní aktivity celé třídy (zájezdy, různé přesuny aj.) Z technického hlediska se jedná o každodenní překonávání architektonických uspořádání dané školy jako jsou například prahy, schody, výjezdové trasy do nerovného terénu atd. Nejvýraznější zatížení je asi spatřováno v pomalejším řešení úkolů vyžadujících motorickou aktivitu. Může tak vzniknout nesoulad v práci při skupinovém vyučování, nebo pomalejší řešení individuálně zadaných úkolů.

Vzhledem k tomu, že u těchto jedinců nemusí být ovlivněna intelektuální složka, je v těchto případech zapotřebí zařazovat do společných aktivit třídy i vhodně volené didaktické hry a činnosti zaměřené na posílení klimatu třídy. Jedná se o aktivity, které mohou řešit všichni spolužáci dohromady, aby se takhledala cesta k nepřímé podpoře jeho sebevědomí v činnostech, které zvládá (stejně nebo i lépe než ostatní spolužáci). Pedagog by měl zároveň upozornit kolektiv, jak s dotyčným spolužákem vhodně komunikovat (doporučí oční kontakt a upozorní na to, aby se s ním konkrétně domluvili na tom, kdy mu mají pomáhat a kdy ne). Zvolit pro tyto instrukce může i rozhovor s třídou v hodině, kde vysvětlí míru omezení a stanoví pravidla pro spolupráci, aby se předešlo případným nedorozuměním.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 236

<sup>78</sup> tamtéž, s. 235

<sup>79</sup> tamtéž, s. 237

<sup>80</sup> tamtéž, s. 241

<sup>81</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 32

### 3.6 ADHD

ADHD lze označit jako „neurovývojovou poruchu“.<sup>82</sup> Studenti s poruchou ADHD bývají často neklidní. Nedokáží se soustředit na probírané učivo. Jejich chování je ovlivněno zvýšenou hyperaktivitou a roztěkaností. Projevit se také mohou různé formy impulzivity s níž se pojí nižší míra seberegulace, tedy vyšší riziko vzniku agrese v emočně náročných a vypjatých situacích, projevit se také může nerespektování autorit (související s neschopností sebeovládání) a porušování školou stanovených pravidel. V lepším případě se ve školském zařízení mohou tito jedinci zhostit funkce tzv. „školního šaška“, která je z jejich strany motivována snahou získat pozornost vrstevnické skupiny a zlepšit svůj skupinový status. Ne vždy potěší vyučujícího (s ohledem na rozvržení probíraného učiva a kázeňský pořádek). Často také dojde k samovolné z jejich strany nekontrolované ventilaci frustrace formou nějakého druhu agrese.<sup>83</sup>

Pedagog, který má ve třídě studenta jemuž byla diagnostikována výše zmíněná porucha musí ke studentovi přistupovat podle toho, o jaký druh ADHD se jedná, neboť jak uvádí Zelinková ve své knize „*především odlišení ADHD s agresivitou a bez agresivity je pro práci učitelů velmi důležité*.“ Pokud student ke svému postižení disponuje agresivitou musí vyučující hlavně předvídat určité „spouštěče“ a být neustále připraven pro případný zásah pro bezpečnost třídy.<sup>84</sup>

Hyperaktivní studenti v tomto věku převážně trpí formou ADHD s poruchou pozornosti. Jejich roztěkanost jim někdy brání plnit úkoly na jeden zátaž.<sup>85</sup>

Problém se také může objevit v kooperaci při plnění úkolů s vyučujícími a spolužáky, ale i synchronicitě při tomto plnění. Student s tímto problémem nemusí vyhledávat některé typy spolupráce s druhými, což může být kolektivem negativně hodnoceno. Objevit se u něj mohou prvky určité separace, egoismu. Chování takového jedince je ovlivněno sklonem k negativním emočním reakcím a hůř své jednání zvládá s ohledem ke svému školnímu prostředí.<sup>86</sup>

---

<sup>82</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 719

<sup>83</sup>tamtéž, s. 719 - 721

<sup>84</sup>ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 12.vyd. Praha: Praha: Portál, 2015, s. 195

<sup>85</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 106

<sup>86</sup>Tamtéž, s. 110-111

U těchto studentů je tedy nutné na straně pedagoga hledat cestu, jak zaujmout jejich pozornost, jak namotivovat daného studenta pro učivo a učební proces, jak zefektivnit soustředěnost (někdy je doporučováno před větší soustředěností vybití přemíry energie například některými tělesnými aktivitami. Důležité je také v edukačním procesu zohlednit potřebu vyšší časové dotace například na vypracování různých testů a zodpovězení otázek, ale také „*eliminovat rušivé vlivy*“ (mobily, zvuky i různé další vizuální podněty, atd.)<sup>87</sup>

### 3.7 Poruchy autistického spektra

Neurobiologickou poruchou nazvanou poruchy autistického spektra (PAS) lze odhalit již od útlého dětství. Autismem postižení jedinci často trpí mentální retardací, poruchou komunikace a v některých případech i epilepsií. Psychický vývoj takto postiženého není zcela běžný. Typické symptomy lze tedy charakterizovat jako stereotypnost, nevyzpytatelnost projevu, odtažitost od okolních jedinců.

Zaměříme-li se na studenty s tímto postižením je pro ně nutné zvolit vysoce individuální přístup vyučujícího, popřípadě asistenta pedagoga. Spolužáky může překvapit neadekvátním chováním, nesrozumitelným reagováním na nonverbální komunikaci (mimika obličeje nebo gestikulace), neboť zpravidla nedokáží rozlišovat emoce.

Určitá forma odtažitosti může v kolektivu vést k rezervovanosti k tomuto jedinci. Dalším prvkem, který může neblaze ovlivnit spolupráci se spolužáky je fakt, že tito jedinci trpí horšími komunikačními schopnostmi. Nemusí být tak vždy správně pochopeni.

Ve třídě mohou nastat typické dvě varianty chování a to, že se student jednotlivcům, ale i danému kolektivu „*vyhýbá nebo je svými projevy ruší.*“ A to i v případě, kdy kolektiv třídy je nakloněn ke kooperaci. Různé výkřiky, agresivní chování a jiné nestandardní chování může narušit chod výuky, včetně psaní různých testů, skupinových aktivit, ale i pochopení probírané látky.

Někteří jedinci s autistickým postižením tak mají problém s porozuměním vlastní identity a identity ostatních, chybí jim určitá míra empatie i s porozuměním toho co oni sami prožívají (mají porušené sebepojetí), ale i s proječováním emocí svému okolí. Vezmeme-li v potaz, že v klasické třídě vznikají určité přátelské skupinky, může být tento jedinec vynechán z této interakce.

---

<sup>87</sup>SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 132

Hlavním úkolem každého pedagoga je poučit spolužáky jak nejlépe postupovat při případném nevhodném jednání spolužáka a dále je informovat, že u daného jedince se nejedná o nevychovanost, nebo vzdorovitost, ale o zdravotní postižení, na které je nutné brát ohled.<sup>88</sup>

### 3.8 Dyslexie

Dyslexie patří do specifických poruch, známé také pod zkratkou (SPU). Student s tímto omezením se již od dětství potýká s horším zvládnutím čteného textu.

Dysfunkci dyslexie může odhalit již učitel na základní škole. A to nejdříve v polovině první třídy nebo je nejčastěji potvrzena ve druhé třídě. V některých případech je toto onemocnění bohužel diagnostikováno pozdě, neboť jak uvádí Michalová jedná-li se o, *mírnější poruchy, nebo ty, které jsou spojeny s vyšším IQ, nemusí být odhaleny až do středního školního věku.*“ Projevit se tato porucha může například jako obtížnější rozeznávání písmen a nesoulad verbálního a vizuálního textu.<sup>89</sup>

Student s tímto postižením se ve školním zařízení může potýkat se sníženou rychlostí čtení či sníženou schopností porozumění předtištěného učiva. Vzhledem k individuálnímu přístupu by mu měl být ze strany pedagoga umožněn delší čas na zpracování různých testů, prezentací, čtení, psaní ale i možnosti speciálně upravených domácích úkolů i diktátů či testů a návazně zohlednit tento deficit při klasifikaci.

Snaha ze stran pedagoga by měla směřovat i na větší podpoření školní motivace a sebepojetí studenta, neboť u těchto jedinců se často objevuje pocit méněcennosti protože jeho „výsledky neodpovídají jeho snaze.“<sup>90</sup>

Důležitá je také spolupráce s rodiči, kteří ne vždy uznávají studentův handicap a kladou na své děti studijní nároky, které nejsou vzhledem k jejich onemocnění vždy reálné. Pedagog tedy na základě doporučení z pedagogické poradny a na základě sestaveného individuálního vzdělávacího plánu stanoví „reálné cíle“ nejen studentovi, ale i jeho rodičům.“<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 313

<sup>89</sup>MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 16

<sup>90</sup> tamtéž, str. 9

<sup>91</sup> tamtéž, str. 10, str. 16

V rámci inkluzivního vzdělávání u studentů se specifickou poruchou učení (dyslexie) v návaznosti na třídní kolektiv nemusí být jeho handicap překážkou pro dobré vztahy mezi spolužáky (neboť převážně záleží na celkové osobnosti daného studenta a jeho osobnostním charakteru).

### 3.9 Dysgrafie

Dysfunkce typu dysgrafie by se dala charakterizovat jako „nečitelné písmo“. Student s tímto defektem nedokáže psát standardně, a to ani po delším časovém úseku na splnění zadané psaní. Studenti tak nejen nedokáží například dopsat zadané slovo, ale mají problém i s výše uvedeným časem na splnění úkolů.

Pedagog volí metodu spolupráce se studentem takovou, kterou nejvíce dokáže splnit požadavky (dostává tištěné materiály, získává větší čas na zpracování, má možnost psát na počítači nebo stylem, který mu je nejbližší a který nejvíce odpovídá jeho dovednostem).<sup>92</sup>

Při kooperaci s třídním kolektivem je u těchto studentů typické i pomalejší tempo psaní, z něhož může plynout, nesoulad v práci se skupinou, nebo nepochopení probírané látky.

### 3.10 Dyskalkulie

Diagnostika je prováděna podobně jako u předchozích uváděných specifických poruch učení v pedagogicko-psychologické poradně. Pedagog při výuce postupuje podobně jako u všech předchozích postižení a handicapů podle individuálního vzdělávacího plánu a kooperuje se zaměstnanci školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, třídní učitel, školní psycholog, případně další zaměstnanci školy, popřípadě asistentem pedagoga).<sup>93</sup>

Dyskalkulie je porucha, které se rovněž řadí do specifických poruch učení. Projevuje se u jedince jako neschopnost „operovat s číselnými symboly.“<sup>94</sup> Matematické operace jsou tak limitovány na základě typu dyskalkulie. Jedná se například o verbální, lexickou, grafickou, operacionální či ideagnostickou poruchu.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup>MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 20- 22

<sup>93</sup>BRAUN R., D. MARKOVÁ a J. NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, str. 39

<sup>94</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 23

<sup>95</sup>Tamtéž:

Z hlediska školní práce může mít dyskalkulie v příslušných školních předmětech podobné dopady jako dyslexie. Obě uvedená postižení omezují jedince v neadekvátním tempu při řešení úkolůve srovnání s jeho kolektivem. Přestože student, zpravidla nemá jinak omezenou intelektuální složku, musí vynaložit větší úsilí pro zvládnutí probíraného učiva.

Doporučuje se tedy u této poruchyposkytnout studentovi dostatek času k plnění na matematiku orientovaných úkolů, klidné prostředí, vstřícná komunikace. Rovněž je přínosné ze stran pedagoga upozornit studenty, aby spolužáka s tímto handicapem zbytečně neopravovali (on sám dobře ví, které matematické úkony mu dělají potíže).<sup>96</sup>

Mladí lidé chtějí patřit do určitých skupin, hledají svou identitu a obě tyto potřeby se projevují i v kontextu s třídním kolektivem. Výše zmíněné deficity mohou ovlivnit jejich sebepojetí v tom smyslu, že například při řešení různých matematických skupinových prací, dotyčný student nemá možnost skupině nabídnout rychlé řešení úkolu tak, aby byla skupina při řešení úspěšná.<sup>97</sup>

Podobné typy situací se u tohoto studenta tedy mohou odrazit v podobě v nepřijetí třídní kolektivity v důsledku, když student raději skupinové práce neúčastní.

Kooperaci skupiny by rovněž měl podpořit pedagog, který by v případě různých matematických skupinových aktiv měl tyto studenty zohlednit (například zadat jim úkoly, které by studenti mohli splnit. Spolupráce tohoto studenta by mohla také probíhat se studentem, který probíranou látku zvládá lépe). Dále by se měl pedagog snažit vyhledávat takové aktivity, v nichž je daný student úspěšný, schopnosti, v kterých naopak vyniká, nebo jsou takové úkoly pro něj přijatelnější.

---

Verbální – dochází k nepochopení operací na základě slovního zadání ve kontextu s číselným či slovním příkladem. Lexistická – student hůře čte nebo přiřazuje číselné symboly. Grafická – zasahuje postižení v oblasti geometrických úkonů. Operacionální – student hůře zvládá matematické operace. Ideognostická – zde se jedná o nesprávné chápání pojmů a vztahů mezi jednotlivými matematickými operacemi.

<sup>96</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 132

<sup>97</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 7



### 3.11 Dysartrie

Porucha dysartrie se vyznačuje různou hlasovou dysbalancí. Postižení se může projevit jako neschopnost správné artikulace, „plynulostí řeči,“<sup>98</sup> omezení v síle a výšce hlasového projevu. Vzniknout může již v raném dětství, nebo na základě onemocnění postihující centrální nervovou soustavu. Ovlivněno tímto postižením může být také „polykání, žvýkání či dýchání.“<sup>99</sup>

Porucha může souviset u postiženého studenta také jinými specifickými poruchami učení jako je například dyslexie nebo dysortografie (označovaná také jako specifická porucha pravopisu).

Studenti s touto poruchou jsou často nepochopeni v kolektivu. Pro svůj handicap mohou vykazovat známky odtahitosti (vyhýbání se každodenní socializace, ale také projevů z důvodů posměchu či ostychu). Kolektiv takového studenta nemusí verbálně správně chápat a někdy u třídní skupiny může panovat k dotyčnému studentovi určitá odtahitost.<sup>100</sup>

Motivace ze stran učitelů je více než žádoucí. Poruchy jazyka a řeči mohou ovlivnit také školní hodnocení. Intelektové schopnosti těchto studentů mohou být podceňovány nejen spolužáky, ale i vyučujícími. Zohledňovat se tedy musí v edukačním procesu zejména vyšší časové dotaze (při čteném a verbálním projevu) která odpovídá doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Vstřícný přístup, trpělivost, motivace a podpora při zapojování do třídní kolektivity je rovněž nutná.<sup>101</sup>

Spolupráce školy s pedagogicko-psychologickou poradnou, logopedy, psychoterapeuty a speciálně pedagogickými centry je důležitá také pro psychickou podporu daného jedince. Během edukačního procesu je vhodné dbát na motivaci a aktivní zapojování studentů do výuky. V adolescentním věku je nutné pamatovat nejen na školní úspěšnost, ale i na budoucí zařazení daného jedince do pracovního procesu. V tomto kontextu je žádoucí například ivčasná příprava na pohovory do budoucího

---

<sup>98</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 227

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 227

<sup>100</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014 s.230

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 233

zaměstnání (postupné zbavování ostychu a aktivní posílení sebedůvěry daného jedince).<sup>102</sup>

### 3.12 Sebeпоškození

Sebeпоškození patří mezi autoagresivní chování (objevuje se více u adolescentních dívek). Jedinec s tímto sklonem může mít určité vrozené předpoklady pro toto jednání. Vyvolávací faktory také mohou být problematické domácí, například, „traumatické a stresující události“, ale i různé sociální zázemí. Sebeпоškození, jak uvádí Vágnerová, většinou sami zažili nějakou formu násilí, která se projevuje v jejich jednání.<sup>103</sup>

Students těmito sklony hůře ovládá své emoce které jsou vlivem traumatických zkušeností často velmi nepříjemné. Sebeпоškození navozuje u takového jedince, „uvolnění napětí“.<sup>104</sup>

Kolektivita třídy může být tedy do jisté míry ovlivněn chováním nemocného jedince, který může projevovat sklony k úzkosti či depresím. Jedinci, kteří trpí sebeпоškozením, mohou být buď emočně uzavření (nenavozují sociální vazby), nebo naopak se na sebe snaží upoutávat pozornost tímto autoagresivním jednáním.<sup>105</sup>

Předcházení sebeпоškození ze strany školy je velice obtížné. Učitel má omezené možnosti jak pomoci těmto studentům. Samozřejmě dbá zvýšené obezřetnosti během vyučování, ale také sleduje, zda prospěch daného jedince neprochází výraznými prospěchovými propady, aby bylo možné včas zasáhnout.<sup>106</sup>

V případě sebeпоškození daného studenta, vzniklého z jakéhokoliv důvodu, je nutná okamžitá spolupráce se školním psychologem, následně i lékařská péče.<sup>107</sup>

V třídním kolektivu mohou nastat tedy i v případě studentů s tímto typem poruchy zcela nestandardní okolnosti, které naruší nejen vyučovací hodiny, ale může také dojít k určitým nepříznivým reakcím ze strany třídního kolektivu (skupina může od sebe jedince izolovat).

---

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 240

<sup>103</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 463

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 464

<sup>105</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 248-249

<sup>106</sup> Tamtéž 262

<sup>107</sup> BRAUN R., D. MARKOVÁ a J. NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, str. 62

## 4. Adolescentní věk a vývojové proměny

Vývojové procesy jsou u každého adolescenta odlišné. Adolescentní věk se vyznačuje postupnou vyspělostí daného jedince a to jak po psychické, tak i po fyziologické stránce. Dospívající se snaží nalézt či vytvořit svou identitu.<sup>108</sup> Vágnerová uvádí ve své knize, že u adolescenta „se to projevuje větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje v rámci vrstevnické skupiny, poskytující možnost základního sebevymezení.“<sup>109</sup>

Adolescentní věk je důležitý pro získávání nových kontaktů a sociálního zázemí. Důležitá je pro adolescenta reflexe druhých týkající se jejich osoby, ale i sebereflexe (jejich identity). Skupina stejné věkové kategorie je ale pro adolescenta také důležitá z důvodů „komunikační,“ v některých případech může sloužit i jako určité uspokojení potřeby přijetí a sounáležitosti (jedinec může rozebírat nové poznatky související s jeho nově nabitými zkušenostmi), neboť rodiče v této oblasti již pomalu ztrácí svou důležitost a přestávají být zdrojem pocitu stability u adolescenta. Větší názor přisuzují náhledu skupiny či jednotlivce se kterýmitvoří skupinu.<sup>110</sup>

V třídním kolektivu tomu není jinak. V návaznosti na výše uvedené Macek ve své knize uvádí, že: „mít prestiž a být akceptovaný skupinou vrstevníků má tradičně větší váhu pro chlapce než pro dívky.“<sup>111</sup> Třídní kolektivitu a vazby tak ovlivňuje více faktorů. Převážně v tomto věku u dívek lze spatřovat prvky „blízkého přátelství“ (svěřování se s osobními problémy atd.). Chlapci více utužují svá přátelství i během různých fyzických aktivit, mimo školu.<sup>112</sup>

Postupně se tedy takový jedinec i osamostatňuje. Působící vlivy, které vývojovou etapu ovlivňují, mohou být například sociální a ekonomické zázemí, právní legislativa

---

<sup>108</sup> Identita v pozdním adolescentním věku, představuje sebereflexi s tělesným vzhledem vrstevníků (atraktivnost dívek, fyzická zdatnost chlapců). Uvedené vlivy mohou hrát roli v upevnění dominantní sociální pozice mezi vrstevníky, s. 371 (VÁGNEROVÁ, M. 2014)

U handicapovaných dětí bývá rozvoj identity opožděn v návaznosti na jejich postižení, s.101 (PŘINOSILOVÁ, D. 2007)

<sup>109</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova, 2014, 371

<sup>110</sup> MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2003, s. 57-58

<sup>111</sup> tamtéž, s. 59

<sup>112</sup> MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2003, s. 59

státu, ve kterém jedinec vyrůstá, kulturní tradice, atd. Vše výše uvedené může hrát roli v rychlosti psychologického a sociálního vyžívání daného jedince.<sup>113</sup>

Adolescent se také snaží přijít na to, kam patří, respektive kudy bude směřovat své další kroky a v myšlení se zaměstnává otázkami dalšího studia, zaměstnání, osamostatnění se od rodičů, nalezení vhodného partnera atd. V dospívání se postupně začínají objevovat i nové zkušenosti a s nimi spojená nová sociální prostředí, jde např. o přechod na jiný stupeň školy a v souvislosti s partnerstvím vstup do partnerovy rodiny.<sup>114</sup>

Adolescence je obdobím hledání a experimentování s různými variantami identity. Mnozí dospívající se nespokojí s tím, že jednoduše převezmou a napodobí identitu a vzorce chování svých rodičů či jiných blízkých a autenticky „na vlastní pěst“ hledají svou vlastní pozici v různých oblastech života. U nich se občas objevuje psychosociální moratorium, které je charakteristické neschopností či neochotou přijmout určitou z variant identity a dočasné setrvání v nevyhraněnosti. Adolescent si tak dopřává dostatečný čas na sebereflexi, kterým životním směrem se bude ubírat.<sup>115</sup>

#### 4.1 Handicapovaný adolescent v kontextu socializace

Zdravý člověk, který přechází na střední školu má hned několik dalších osobních otázek které ho vedou k zamyšlení například: „, kdo vlastně jsem, jak mě druzí spolužáci budou hodnotit, bude na škole, do které nastupuji, dobrý kolektiv, bude se mně tam líbit, zvládnou probíranou látku, budou tam vstřícní učitelé, bude můj prospěch dostačující k tomu, abych mohl studovat dále aj.“<sup>116</sup>

Těžší to mají zajisté studenti, kteří čelí nějakému handicapu a to buď od narození, nebo získaného během života. Některé z běžně dosahovaných změn a nových rolí jsou však pro ně spojené s určitými komplikacemi, někdy jsou i nedosažitelné a v některých případech i vyžadující doživotní pomoc ostatních lidí.

Internátní bydlení může být jedním z možných způsobů, jak handicapovaného studenta podpořit větší samostatnosti. Zde je důležitý přístup

---

<sup>113</sup> ČÍŽKOVÁ ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kolektiv. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Ostravská univerzita, 2005, s. 111

<sup>114</sup> Definice sebepojetí v adolescenci a dětství / Evoluční psychologie | Psychologie, filozofie a myšlení o životě. *Psychologie, filozofie a myšlení o životě. | Blog o filozofii a psychologii. Články o různých aspektech lidské psychologie*. [online]. Copyright © [cit. 01.05.2022]. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasia.org/articles/psicologa-evolutiva/definicin-del-autoconcepto-en-la-adolescencia-y-la-infancia.html>

<sup>115</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova, 2014, s. 371

<sup>116</sup> ČÍŽKOVÁ ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kolektiv. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Ostravská univerzita, 2005, s. 111

rodičů, aby překonali ke svému dítěti „vazbu, která by byla pro další vývoj jeho osobnosti omezující“<sup>117</sup> a dopřáli mu nezávislost, která je v jeho věku důležitá pro utváření jeho identity a samostatnosti.

Pro handicapovaného studenta je nutné zvolení vhodné střední školy s ohledem na jeho handicap. Důležitou pomoc v této souvislosti hrají speciální pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Studenti mohou také při hledání vhodného školského zařízení využívat internetové stránky [www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz), kde naleznou patřičné informace. Trhlíková ve svém článku (týkajícího průzkumu spokojenosti zdravotně postižených žáků se studiem) poukazuje na závažný faktor, tj. „složitost“ při získávání informací pro volbu středoškolského vzdělávání pro žáky a jejich rodiče.<sup>118</sup>

Problematikou zdravotního postižení u studentů na střední škole se rovněž zabývali Sharda a Hogan, kteří ve svém článku uvádí, že u studentů s vážným postižením hrozí riziko, že student studium v návaznosti na svůj handicap nedokončí. Poukázali také na faktickou skutečnost, že rodiče kteří mají ekonomické problémy nebo mají sami zdravotní postižení nemohou poskytnout adekvátní podmínky pro studium svých dětí.<sup>119</sup>

Adaptace handicapovaného studenta na střední školu může být složitější, neboť má své specifické potřeby a rovněž formy handicapu. Pomoc pedagogických pracovníků má být nejen emocionální, ale měli by se snažit pedagogicky působit tak, aby netrpěl student pocitem méněcennosti a depresemi v kontextu s třídním kolektivem a jeho případným školním neúspěchem. Při nevhodných podmínkách, může dojít u adolescenta k různým projevům dekompenzace. Projevit se může nejen některá s emočních poruch, ale i některá z poruch chování, jako je např. vandalismus, agresivní chování, sebepoškozování, atd.<sup>120</sup> Zmíněné jevy mohou vést k vyčlenění studenta z třídní kolektivity.

Každá třídní kolektivita má svá psaná či nepsaná pravidla podle kterých se skupina řídí. Pokud však student tyto pravidla nerespektuje, může mít ve skupině

---

<sup>117</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova, 2014, 398-400

<sup>118</sup> TRHLÍKOVÁ, Jana. Volba střední školy a spokojenost zdravotně postižených žáků se studiem. *Učitelské noviny* r. 113, číslo 10, 2010, s. 15-16

<sup>119</sup> Handle Redirect. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10349120903306616>

<sup>120</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 8-11

nesnáze, od ignorování jeho osoby až po vyčlenění, může také čelit pomluvám a nerespektování jeho individuality ostatními spolužáky. Jak uvádí Janošová a kol. ve svém článku, student „za těchto okolností má omezené možnosti bránit se vyčleňování a pokud se situace opakuje, stává se vyčleňování formou šikany.“<sup>121</sup> Z uvedeného je tedy patrné, že je v těchto případech nutný včasný zásah z řad vyučujících.

## 4.2 Pozdní adolescent a jeho vnímání školního prostředí

Přechod ze základní školy na střední představuje pro všechny adolescenty novou životní etapu. U těchto studentů je socializace o to složitější, že jejich emoční ladění jedinců závisí také na jejich aktuálním zdravotním stavu. Vyučující se snaží své svěřence sledovat v jejich každodenní činnosti, aby se předešlo jejich emočním problémům a šikaně citovému rozpoložení studentů, emočnímu vypětí, šikaně. Pedagog se u něj zaměřuje na faktory, jako je přiměřenost, sebevědomí, sebehodnocení studenta, schopnost prosazení svých názorů v kolektivu, aktivitu (v hodinách, ale i o přestávkách), popřípadě vyhýbání se problémům atd.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup>JANOŠOVÁ, Pavlína a kol. Vyčleňování ve školní třídě: pohled učitelů. *Československá psychologie*. r. LXIV, číslo 5, 2020, s. 507-508

<sup>122</sup> PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice. 2.vyd. Brno: Paido, 2016. s. 95-99

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## Úvod

Pro každého z nás se stává důležitým obdobím právě to, které zrovna prožíváme, od prvních krůčků, nástupu do školky, vstup na základní školu, dále pak po střední školu, atd. V tomto období nás ovlivňují nejen prostředí ve kterém se nacházíme, ale i kolektiv (pedagogičtí pracovníci a spolužáci). Všechny tyto faktory hrají roli v tom, jak se cítíme a jak zvládáme dané učivo (tempo probírané látky a dané téma výuky).

V praktické části této práce se zabývám rozbořením emočního rozpoložení daných handicapovaných jedinců právě v tomto zařízení (tj. střední školy se speciálním zaměřením) a výše uvedené prvky, které ovlivňují jejich citění.

Někteří handicapovaní ale řeší dalekosáhlejší otázky jako například: „dokáži se orientovat v prostoru (slepí studenti) a osvojím si orientaci v něm dostatečně rychle, dokáži se dostat včas na určitá místa (tělesně postižení), bude tam přizpůsobené prostředí tak, aby mně umožnilo vše celoročně zvládnout, přizpůsobí se mně učitelé tak, abych danou látku pochopil a dokázal jí zvládnout, budou spolužáci shovívaví k mému handicapu, nebudou mne za můj handicap zesměšňovat, atd.“?

V následujících kapitolách se budu věnovat výzkumu zaměřující se na oblast handicapovaných studentů na speciální střední škole na jejich socializační začlenění do školní třídy tak, jak to sami studenti vidí.



## 5. Charakteristika školy a třídy ve které byl výzkum prováděn

Střední škola, ve které jsem měla možnost provést výzkum, má dlouholetou tradici a specializuje se na vzdělávání handicapovaných studentů.

Škola je přizpůsobena bezbariérovými příjezdy (uvnitř i vně školy). Vybavena je i moderní technologií, která jim usnadňuje každodenní působení na této škole. Nápomocná studentům je tím, že umožňuje zapůjčení potřebných pomůcek do domácího prostředí.

Škola se zaměřuje na různé druhy handicapů od pomoci studentům se zrakovým či sluchovým postižením, tělesně postiženým studentům s komunikačními problémy nebo studentům s poruchami chování.

Prostředí školy je tedy přizpůsobené nejen jednotlivým typům handicapů, ale také zajišťuje studentům individuální přístup při výuce. Vyznačuje se menším třídním kolektivem a pedagogickými pracovníky, kteří se specializují na práci s handicapovanými studenty. Intenzivně spolupracuje jak se školním psychologem, tak i s pedagogicko - psychologickou poradnou a speciálními pedagogickými centry se kterými společně spolupracuje v průběhu školní docházky, řeší jejich problémy a navrhuje řešení. Ve své práci budu pozorovanou třídu uvádět pod názvem: „třída A“.

### 5.1 Třída A

V této třídě studují studenti tříletý učební obor (nyní jsou ve třetím ročníku). Výuku mají zaměřenou na praktickou a teoretickou část. Počet studentů v prvním ročníku byl 12 studentů. V druhém ročníku absolvuje studium pouhých 10, protože 2 studenti nepostoupili do dalšího ročníku. (Jeden student neprospěl pro nedostatečnou docházku a druhý student se odstěhoval.) Ve třetím ročníku byla zvýšená třídní kapacita studentů na 13 z důvodů příchodu tří nových studentů, kteří opakují předešlý ročník společně s touto třídou.

Studenti, kteří tuto třídu navštěvují, mají všichni handicap a spadají do věkové kategorie pozdního adolescentního věku (17 – 18 let v době výzkumu), přičemž jeden student je o deset let starší. Třídní kolektiv je složen ze studentů, kteří mají buď jeden druh postižení, nebo kombinace více handicapů. U většiny studentů je prokázána dyslexie a dyskalkulie, i odlišná míra v jednotlivých handicapech se pak projevuje u studenta s úplnou hluchotou. Další student má diagnostikovanou hluchoslepotu (s úplnou ztrátou zraku a se silným poškozením obou zvukovodů), dále třídu navštěvují studenti s těmito vadami jako je autismus, vada řeči a sebepoškozování.

Uzpůsobení zasedacího pořádku ve třídě v druhém ročníku při vyučování:

V učebnách jsou uzpůsobeny stoly do dvou řad. Šest studentů sedí v jedné řadě a ve druhé řadě sedí studenti po čtyřech. Pouze jeden vyučující uzpůsobil výuku studentů tak, že zasedací pořádek je řešen do tzv. půlkruhu.

Na praktické předměty se však studenti dělí na dvě skupiny. V současné době je v jedné skupině 5 studentů a v druhé rovněž 5. Každou skupinu vede zvlášť jiný pedagog. Dle docházky se však studenti také mohou „přemísťovat“ tak, aby byli nejlépe vždy dva studenti ve dvojici, protože tak je uzpůsobená praktická výuka.

Skupiny se tedy dělí po týdnu mezi dva vyučující. V první skupině pracují studenti v předem stanovené dvojici celoročně. Druhý vyučující před každou vyučující hodinou dává studentům losovat, kdo s kým bude spolupracovat. (Studenty je více oblíbená varianta, kdy se nelosuje – jak později vysvětlím v pozorovací části).

V této třídě pracují jako asistentka pedagoga (u hluchoslepeho studenta) od počátku jejich nástupu do prvního ročníku.

## **6. Cíl výzkumu**

Empirický výzkum a tudíž i cíl mé diplomové práce jsem směřovala na „analýzu sociální adaptace studentů se zdravotním handicapem na střední škole se speciálním zaměřením.“

Výzkum vychází z odpovědi postižených studentů a dvou pedagogů. Z hlediska výzkumného cíle byly sledovány tyto oblasti: vnímání třídní kolektivity, sledování projevů případné šikany ve třídě, socializační podpora mezi studenty a pedagogy, pocit emočního zázemí, školní úspěšnost.

### **6.1 Výzkumné otázky**

**Výzkumná otázka č. 1: Jak handicapovaní studenti subjektivně vnímají interakci s ostatními studenty (kamarádské vztahy či izolace, rovněž v kontextu SŠ oproti ZŠ) ve speciální škole?**

**Výzkumná podotázka k otázce č. 1: Jak vnímají studenti prostředí školy z hlediska možností a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb?**

**Výzkumná otázka č. 2: Jak studenti podle svého názoru zvládají edukační proces na střední speciální škole?**

**Výzkumná podotázka k otázce č. 2: V čem se studentům ze strany pedagogů dostává podpory a kde naopak pocítují její nedostatek?**

## 6.2 Výzkumný soubor

Rozhovory jsem měla možnost provést s téměř všemi studenty, tj. devíti respondenty. Z deseti studentů třídního kolektivu tak pouze jeden student (handicap hluchota) odmítl participovat na výzkumu poskytnutím rozhovoru. Spolupráce se všemi dotazovanými byla pozitivní a vstřícná. Během probíhajících rozhovorů využili 3 respondenti možnost se k určité otázce nevyjadřovat. Otázky byly jinak všechny zodpovězené. Výzkumný soubor obsahoval:

5 studentek ve věku 17 až 18 let

4 studentů ve věku 17 až 28 let

Věkové rozpětí 17 až 28 let

<b>Respondenti věková hranice</b>		
<b>Respondenti</b>	<b>věk</b>	<b>počet</b>
<b>studentky</b>	<b>17, 18</b>	<b>5</b>
<b>studenti</b>	<b>18, 28</b>	<b>4</b>
<b>celkem</b>		<b>9</b>

## 6.3 Metoda sběru dat

Před samotným sběrem dat byl proveden předvýzkum u studenta z jiné třídy na téže škole. Ujistila jsem se tak, že jsou pokládány otázky pro studenta srozumitelné a následně jsem získaná data předběžně analyzovala (touto cestou jsem ověřila, že odpovědi na položené otázky jsou výpovědi s ohledem na cílové).

Předzahájením samotného výzkumu jsem si však uvědomovala, že budu provádět rozhovory se studenty (třídy A), které osobně znám a budu muset udržovat určitou neutralitu. Nestrannost není vždy jednoduchá, neboť jak uvádí Švaříček a Šed'ová: „*role domorodce, je riskantní ve smyslu nedostatečného odstupu a neschopnosti vidět věci jinak než jako samozřejmé a dané.*“<sup>123</sup> Kladný prvek, který jsem během výzkumu naopak shledala byla vstřícnost a otevřenost při odpovídání

<sup>123</sup>ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára Šed'ová. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014, s. 77

na položené otázky od samotných studentů. Myslím si, že k tomu dopomohl fakt, že studenti mně znají a mají ke mně důvěru.

Rozhovory byly získané formou polostrukturovaných rozhovorů. Pokud to odpovědi vyžadovaly, byly použity doplňující otázky. Studenti měli možnost vyjádření formou otevřených odpovědí, které se týkaly školního prostředí a atmosféry školy, respektive jejich třídy.<sup>124</sup>Rozhovory byly studentům položeny na konci druhého ročníku studia.

## 6.4 Výzkum jeho průběh a sběr dat

Před zahájením rozhovoru jsem každého respondenta ujistila, že rozhovory jsou anonymní (a uvedená jména jsou v diplomové práci fiktivní) anásledně budou probíhat individuálně. Dále jsem je upozornila, že poskytnutí rozhovorů je dobrovolné a stejně tak i odpovědi na jednotlivé otázky. Zdůraznila jsem, že u otázek, na které nebudou chtít odpovídat, mají možnost se k nim nevyjadřovat. Rozhovory následně probíhaly během dvouhodinové přestávky v budově školy. Časové rozmezí rozhovorů trvalo od třiceti minut do dvou hodin (délku a detailnost odpovědí ovlivňoval například handicap týkající se poruchy řeči). Nejdetailnější rozhovor na odpovědi byl cca 2 hodiny u nejstaršího studenta (28 let). Průběh hovoru byl se souhlasem studentů monitorován diktafonem a některé úseky jsem souběžně s nahrávkou zaznamenávala do písemné formy, zejména týkaly-li se odpovědi získaných neplánovaných podotázek. Následoval písemný přepis a z něj získaná postupná analýza.

## 6.5 Metoda vyhodnocení dat

Stěžejní metoda, kterou jsem ve své práci použila v rámci kvalitativního výzkumu byla tzv. tematická analýza. Postupovala jsem tak, že jsem provedla otevřené kódování<sup>125</sup>, které mě dopomohlo k vytvoření hledaných tematických úseků (tj. k následnému axiálnímu kódování), jejich následnému přezkoumání, specifickému určení. Následně jsem témata pojmenovala a interpretovala.<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup>tamtéž, s. 13

<sup>125</sup>Otevřené kódování - „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“

<sup>126</sup>ŠVARÍČEK, Roman a Klára Šedřová. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014, s. 211

## 6.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Nahrané rozhovory byly přepsány a následně byly několikrát přečteny. Z takto přečtených rozhovorů byly u relevantních sekvencí identifikovány otevřené kódy, které následným opakovaným čtením, byly sdruženy do axiálních kódů, (kterých bylo šestnáct) a následně z axiálních kódů sdružením byly identifikovány do 4 témat: (edukační prostředí, vztahy mezi spolužáky, podpora pedagogů a pedagogických pracovníků, hodnocení).

### **Téma č. 1: Edukační prostředí a komunikace**

V následující tematické oblasti se budu zabývat výzkumem edukačního prostředí studentů. Otevřené otázky směřovaly na zjištění emočního vnímání studijního prostředí a odhalení sociálních a přátelských vazeb mezi spolužáky.

Sonda do odpovědí respondentů, která směřovala k pochopení klimatu zkoumané třídy, zjistila synchronistický prvek na otázku směřovanou na emoce spojené s hodnocením školy. Všichni respondenti (studenti) kladně ohodnotili kolektiv a jeho vzájemnou spolupráci.

Na otázku **Jak se ti líbí prostředí školy, respektive třídy?**

Martina v pokládaném rozhovoru uvedla: „Škola jako taková se mně líbí celá, líbí se mně to prostředí ve kterém je. Líbí se mně, že o velké přestávce můžeme chodit i ven a sníst si svačinu na zahradě školy. Ve třídě se cítím dobře, tím že je nás tam jako málo tak si myslím, že se dokážeme bavit každý s každým. A myslím si, že vše děláme jako team. Když to, ale mám zhodnotit tak si myslím, že se víc baví holky s holkama a kluci s klukama. Myslím si, že kdyby nás bylo víc tak by to bylo horší, takhle je to v pohodě. Tím, že je nás málo ve třídě tak si myslím, že dobře vycházíme.“

Analýza celkového školního prostředí zkoumaného vzorku poukazuje na většinový názor studentů, že v rámci malého kolektivu je větší možnost vytvářet klidné prostředí a přátelské klima dané třídy. Tuto skutečnost dokazuje i výše citovaná část rozhovoru. Obdobným způsobem se ve většině rozhovorů vyjádřila většina dotazovaných respondentů. Martina ovšem jako jediná poukázala na rozdílnou komunikační soudržnost s ohledem na pohlaví spolužáků. Ačkoliv si této skutečnosti všimla pouze jedna respondentka je ve věkové skupině druhých a třetích ročníků středních škol v běžné populaci nehandicapovaných dětí častým jevem, kdy se vytvářejí skupiny dle pohlaví. Zkoumaný vzorek se však vymyká

běžnému věkovému průměru studentů středních škol, neboť věkové rozhraní činí 18 - 28 let. V této věkové kategorii v běžné populaci dochází již mnohem častěji k vytváření partnerským vztahům.

Studentům je umožněno (jak již Martina uvedla) o velkých přestávkách chodit do zahrady. V případě, že je to vzhledem k jejich handicapu nutné, mohou požádat o jejich přesun asistenta pedagoga anebo kohokoliv jiného z nepedagogických pracovníků, aby jim s převozem (převodem) pomohl.<sup>127</sup>

Vstřícné prostředí, tedy zajišťuje kladné emoční zázemí, což například ve své výpovědi uvedla také Monika, která na stejnou otázku odpověděla: „*Jsem spokojená dost, protože s těma „lidma - učiteľema, spolužákama, asistentama, školníkem“*, všichni jsou super. Je fajn, že se třídou všechno děláme společně. Líbí se mi, že jsem na téhle škole, kde mají všichni nějakou poruchu učení.“ Z této odpovědi, která se v různých verzích opakuje i v jiných rozhovorech je patrné, že studenti uvnitř tohoto speciálně školního prostředí chápou svůj handicap jako něco, co je pozitivní, protože je to sjednocujícím prvkem pomáhajícím jim překonávat problémy a nejistoty. Tím, že každý student má specifickou formu postižení, jsou k sobě tolerantnější a chápavější i směrem k jejich handicapovému omezení.

Názor s určitou rozdílností má v tomto ohledu pouze hluchoslepý student, který na zmiňovanou otázku odpověděl: „*třídou nemohu posoudit až na to, že se mně hlavně na začátku<sup>128</sup> hůř pohybovalo, ale spolužáci si myslím, že se mi snaží pomoci.*“ V této odpovědi se tedy rovněž objevila spokojenost s kolektivem, ale rovněž překážka způsobená handicapem, která se projevovala horší orientací ve školním prostředí. Student je tedy ve velké míře odkázán na pomoc ostatních.<sup>129</sup>

Pouze dva studenti zmínili hodnotili emoční klima třídy jako pozitivní:

a) Student Petr odpovídal na otázku v kontextu pozitivního vnímání školního prostředí i třídy a skupinové spolupráce v návaznosti na klima třídní kolektivity následovně: „*Tahle škola i třída se mně líbí. Myslím, že jsou tu fajn spolužáci, myslím si, že jsme všichni jako celek, ale myslím si, že mezi nás moc*

---

<sup>127</sup> Uvedené skutečnosti jsem si všimla během rozhovorů s respondenty, a také v rámci své vlastní praxe na této škole

<sup>128</sup> Začátku školního roku (při jeho nástupu do školy)

<sup>129</sup> V návaznosti na tuto problematiku student požádal o přidělení asistenta pedagoga

nezapadá Xaver<sup>130</sup>. a Zdenek., rovněž poukázal na jejich handicap a fakt, že jmenovitě s jedním z nich není možná taková interakce jakou by si představoval, viz. níže:

*„My je oba spolužáky nedáváme na druhou kolej, ale je to těžký, protože se Zdenkem. to jde těžko za prvé se s ním nedá popovídat o našich věcech tím, že je starší a za druhý těžko se s ním dá mluvit o tom, co jsme třeba viděli za film nebo tak (myslím, že jako třída se tomu snažíme vyvarovat) s ním tohle probírat. Ale přece jenom on s náma spolupracuje a taky nám pomáhá s úkolama a podkladama. Ohledně toho Xaver no to je takový případ sám o sobě. Já bych byl rád, kdyby se k nám nějak přidal, připojil se a třeba si s námi třeba nějak něco psal, ale on se tomu vyhýbá. Myslím si, že on je sám o sobě je introvert, což jsme samozřejmě, „každý nákej“. Prostě nezapadá, není s ním možná komunikace (mlčí) a myslím si, že někoho v té třídě i štve“.*

Student Petr tedy poukázal na problematiku obou zmíněných studentů, neboť Zdenek je od narození hluchoslepý student, (starší o 10 let).<sup>131</sup>Výpověď tedy ukázala věkový nesoulad a omezující handicap (pro kolektivní vnímání některých společných zážitků třídy). Reflexe tohoto jevu je shodná i s odpovědí Zdenka, který negativně hodnotil věkový nesoulad a nemožnost vnímat všechny události, které se ve třídě během výuky i mimo ní objevují.

Další Petrova odpověď týkající se druhého studentka Xavera odhalila negativitu v komunikaci v návaznosti na jeho vrozený handicap (hluchota) a osobnostní charakteristice (introvertní povaze) spolužáka. Z mého pozorování během rozhovoru a z mé praxe v tomto zařízení pro dokreslení uvádím tyto informace: Ostatní handicapovaní studenti během výuky s ním spolupracují pomocí textových lístků a překladu asistenta pedagoga. Stejnou možnost však zcela nevyužívají v době přestávek a mimo edukační výuku. Aktivita směrem ke skupině ze strany stran neslyšícího studenta je minimální. Postižený student spíše hledá o přestávkách a v průběhu přestávek ústraní a vyhledává jiné aktivity, jako je například malování, nebo hledání textů na svém notebooku. O velkých přestávkách chodí sám do zahrad. Jen zřídka chodí o přestávkách s ostatními spolužáky se projít. Ačkoliv (jak již bylo zmíněno) třída spolu tráví volný čas i mimo školní výuku, student s tímto postižením se těchto akcí zúčastňuje ze všech spolužáků nejméně. O každé takové akci je však předem informován. Spolupráce tedy mezi třídní kolektivitou funguje spíše v hodinách. Odažítost nebo negativní postoj ostatních spolužáků však není patrný. (Tento

---

<sup>130</sup>Xaver – s tímto studentem nebyl veden rozhovor, ale dodatečně souhlasil, aby informace o jeho fungování ve třídě byly součástí analýzy této práce

<sup>131</sup>Vysvětlení autora na základě osobního pozorování a praxe



chlapec se však odmítl zúčastnit výzkumných rozhovorů na danou problematiku – jak bylo uvedeno v kapitole „Výzkumný soubor.“).

b) Studentka Martina k tomuto studentovi uvedla: „*On se s nemá snahu dorozumět, neřekne ani slovo nemá snahu s námi prostě komunikovat, ale nevdá mě. Je svůj. To je snad jediný co tam tak z té třídy, co tak vybočuje, ale jinak jsem tu spokojená. On asi za to nemůže, ale to je fakt tak jediný, co mě napadá. Nikdo, ale ze třídy, co vím na něj není zlý.*“

Specifika dané odpovědi naznačují, že student, přestože je podle Martiny odlišný v komunikační odtažitosti, není ani touto spolužačkou vnímán jako někdo, kdo by byl skupinou vyřazen z jejího fungování, nebo odmítán ze strany spolužáků. Studenti tohoto handicapovaného studenta vnímají tak, že patří do jejich celku (*teamu*). Daný student sice není kolektivem odmítán, ovšem sám od sebe neprojevuje snahu s ostatními spolužáky spolupracovat. Z výsledků kvalitativního výzkumu se neprokázalo, že by ostatní spolužáci danému studentovi ubližovali nebo ho vyřazovali ze společných aktivit.

Nejstarší student s kombinovaným postižením hluchoslepota, ačkoliv odpověděl, že se mu spolupráce s kolektivem líbí, následně podotknul: „*nelíbí se mi, když na mne chrlí víc lidí víc věcí najednou. Vím, že to učitelé spolužákům říkali, ať na mne mluví jen jeden už v prvním ročníku, ale jsem ve „druháku“ a stejně pořád na mne hovoří víc lidí najednou, ten ruch mně vadí a také, když je v nějaké místnosti ozvěna, tak mě až bolí hlava...já nikdy nevím, co se baví lidé na jednom konci třídy a třeba se baví jako kolektiv.*“ Z celého výzkumu je toto jediná odpověď, ve které respondent uvádí určitou nespokojenost s prostředím zkoumané třídy. Nespokojenost však jak je zřejmé, vychází z jeho subjektivního omezení způsobeného handicapem, celkově je i přesto spokojen. Výše uvedené požadavky studenta nemusí být snadné v běžném ruchu přestávek za přítomnosti tolika spolužáků dodržet. Tento aspekt si spolužáci zároveň nemusí dostatečně uvědomovat (slyšeli to od svých pedagogů před rokem). Bylo by vhodné, kdyby jim to někdo občas připomínal, aby se předešlo nechtěné „komunikační“ a „interakční“ propastí,

Další otázka byla studentům položena následovně: „**Jak Tě tvůj handicap ovlivňuje ve vztahu k této třídě?**“

Richard odpověděl: „*Nic mne neomezuje, jen mám někdy problém něco vyjádřit, ale to souvisí s mým handicapem, ne se třídou. Nikdo se mně tady*

nesměje. “ Z Richardovy výpovědi je tedy zřejmé, že vadu řeči sám hodnotí jako součást své identity, ale neguje třídní deficit.

Petr na tuto otázku odpověděl: „, *Nijak. Já jsem se tu něco zklidnil (smích). Ne, upřímně v téhle škole a tím, že všichni u nás ve třídě mají nějaký handicap, někdy i mnohem horší než mám já, tak se tady cítím líp, než na klasický škole (před tím jsem chodil na klasickou základku a štválo mě to tam). Myslím si, že tahle škola je na ty handicapovaní dobře připravená.*“<sup>132</sup>Ve shodě s touto odpovědí odpovídali i další studenti, kteří rovněž spatřovali stabilitu školy v návaznosti na jejich handicap. Klasická základní škola byla pro studenty traumatizujícím obdobím, jak dále vyplývá z odpovědí na navazující otázky.

Studentka Barbora také neshledává žádný problém ve vztahu k této třídě s ohledem na svůj handicap, což dokládá: „, *myslím si, že nijak. Nemám vyloženě nějaký problém, který by mi neumožnil něco plnit.*“

Na výše zmíněnou otázku, tj. ovlivňování handicapu ve vztahu k třídě, odpověděla také Monika: „, *spíš se cítím hodně omezená v tempu zvládnání učiva, i když mám individuální přístup od učitelů, stejně nestihám. Hodně mě trvá doma i příprava.*“ K časové problematice se vyjádřil i Zdenek, ten se ke svému handicapu vyjádřil v tom směru, že by změnil: „, *v některých předmětech více času na to, abych pochopil, co se vlastně probírá.*“ Ostatní spolužáci hodnotili kladně hodnotili ve svých odpovědích přístup ze strany pedagogického sboru.

Zdenek také poukázal na rušivé prostředí před budovou školy, které negativně ovlivňuje jeho handicap následovně: „, *nelíbí se mi, že tato škola je umístěna v rušném prostředí. Jezdí tady hodně aut a já někdy neslyším hlasový semafor (i když mám vždy doprovod) myslím, že v rámci bezpečnosti by měla být nějak zvýšená hlasitost i pro ostatní spolužáky, kteří mají podobný handicap...*“<sup>133</sup>dále by podle výpovědi lépe v návaznosti na svůj vrozený handicap rozmístil lavice, aby měl „, *více zapamatovatelných záchytných bodů.*“ (V návaznosti na tuto komplikaci odpovídal v dalších otázkách tak, že v předešlých školách se lépe a rychleji orientoval v neznámém prostředí. Záchytné body nacházel v objektech, jako jsou lavice, skříně, okenní rámy, knihovny atd.) Také poukázal na

---

<sup>132</sup> Diagnostika ADHD

<sup>133</sup> Zdenek uvedl během rozhovoru zážitek, kdy se zranil jeho handicapovaný slepý spolužák na špatně zvukově slyšitelném semaforu. Chlapec (ZŠ) přecházel sám na přechodu a srazila ho dvě proti sobě jedoucí auta a Zdenkův spolužák skončil na doživotí na invalidním vozíku.

architektonické obtížnosti vzhledem k jeho handicapu jako: „*když jsem začal studovat na této škole, tak mi vadily prahy a hodně nerovných terénů. Někdy i přesuny do kopce*<sup>134</sup> *bez možnosti zábradlí.*“ Žádná další negativa již studenti v této souvislosti nezmiňovali.

## **Téma číslo 2: Vztahy mezi spolužáky**

Další tematická otázka směřovala na analýzu vztahů mezi spolužáky. Položeny jim byly otevřené otázky, které směřovaly na zjištění, zda mají ve třídě studenti kamaráda nebo kamarádku. Sonda byla také směřována na zjištění případné šikany ve školní třídě (a zkušenost studentů s tímto jevem). V kontextu těchto odpovědí se objevovaly spíše příběhy, které souvisely s jejich zážitky na klasické základní škole viz. níže.

Pro stanovení dobrého sociálního a emočního zakotvení v třídní skupině byla studentům položena následující otázka: „**Máš ve třídě nějakou kamarádku nebo kamaráda se kterými můžeš řešit problémy, které s ostatními neřešíš?**“

Student Richard na tuto otázku odpověděl: „*Ano, mám. Myslím, že je na něj spoleh. Když o tom přemýšlím, je tu vlastně ještě šest spolužáků, který beru jako super kamarády.*“

Odpověď studenta se tedy shodovala s většinou výjádření na tuto otázku. Oporu v podobě kamaráda ve třídním kolektivu našlo dalších sedm studentů (respondentů) z devíti oslovených. Z mnoha výpovědí jsem vybrala například výpověď Moniky. V její odpovědi byl shledán i pozitivní vliv kamarádství na chození do školy: „*Ano, kamarádku, je moc fajn, můžu s ní probrat všechno. a můžu se na ní spolehnout, už kvůli ní moc ráda do téhle školy chodím. Vidíme se i mimo školu a byly jsme spolu na prázdninách. Vlastně jsme si sedly už na „adaptáku“, to jsme byly ubytované spolu a už nám to přátelství zůstalo. Máme i stejné koníčky - sport, takže spolu chodíme na některé sportovní akce a řešíme spolu prostě všechno a hlavně naše záliby.*“ Z této výpovědi je patrné, že vazby mezi některými studenty jsou upevňovány i mimo školní prostředí.

Nejstarší student (hluchoslepota) odpovídal v návaznosti na položenou otázku, zda má ve třídě kamaráda, se kterým může řešit problémy, které by nikomu jinému neřekl, odpověděl rovněž kladně: „*Ano, jednoho spolužáka, je hluchý, takže si dost píšeme přes počítač. Líbí se mně, že nás vlastně tohle spojuje. Myslím, že se*

---

<sup>134</sup> Příjezdové cesty pro vozíčkáře

*vzájemně dokážeme vcítit do toho druhého. To, ale není nic proti dalším spolužákům, jen díky tomu handicapu, máme k sobě blíž.* “Když mu byla následně položena podotázka týkajícítoho, zda je na tohoto kamaráda spolehnutí odpověděl následovně:

*„vlastně vždycky, když jdeme na procházku, bez něho bych ji nezvládnul“.* Z výše uvedeného je tedy patrné, že společný handicap a specifický způsob komunikace i vzájemné porozumění obtížím spojeným s handicapem, vyjádřené ochotou poskytnout adekvátní pomoc jsou příčinou jejich upevněných vztahů, které jak je zmíněno v reflexi podle dotazovaného studenta nemohou ostatní spolužáci adekvátně pochopit.

Pouze dva studenti odpověděli na výše položenou otázku: ne, nemám ve třídě kamaráda, kterému bych všechno řekl. Student Marek vyjádřil v této otázce následující negativní stanovisko: *„Kamaráda na řešení problémů ve třídě nemám.“* <sup>135</sup>Následně však dotyčnému studentovi byla položena podotázka směřující na zjištění, zda ho nějaký spolužák ve třídě naopak zklamal a opět odpověděl negací tj.: *„Žádný spolužák mne nezklamal.“* Z výše uvedeného je tedy patrné, že ačkoliv byla odpovězena negativní odpověď, nebyla spatřena negace v rámci kolektivu dotyčné třídy. Je tedy otázkou, zda tento student nikoho takového ve třídě nepostrádá, anebo zda jej nikdo právě z tohoto kolektivu neoslovuje natolik, aby s ním blízké přátelství navázal.

Druhá studentka, která neodpověděla kladně byla Anastázie. Ta na položenou otázku odpověděla pouze ne. Když jí však byla položena druhá otázka, zda jí zklamal nějaký spolužák, odpověděla rovněž negativně. Z toho je patrné, že ačkoliv dívka odpovídala negativně, nebyl spatřen negativní postoj vůči ostatním spolužákům. Vedle výše uvedených případných vysvětlení se nabízí u obou těchto studentů i alternativní vysvětlení i jejich celková uzavřenost, případně nedůvěra kvůli nimž možná neměli zájem sdělovat případné důvody, proč nemají ve třídě nikoho takto blízkého.

Další pokládaná otázka směřovala na oblast zjištění šikany v jejich studijním prostředí, viz. níže. Všichni zmínění respondenti s tímto jevem měli zkušenosti v návaznosti na minulou školu (tj. ve většině případů na klasickou základní školu).

---

<sup>135</sup> Což se však může vztahovat k jeho handicapu (autismu). Ve třídě se tento student neprojevuje „ stranění kolektivu“.

### **„Setkal/a jsi se s někým, kdo se setkal se šikanou?“**

Studentka Anastázie<sup>136</sup> odpověděla: *„Na téhle škole jsem to nezaregistrovala, ale na základce jsem si ji prošla sama. Měla jsem problém číst a ostatní děti se mně smály.“*

Původní otázky do rozhovoru nebyly směřované na zjištění šikany na klasické základní škole. Studenti však sami v průběhu probíhaných rozhovorů odpovídali v návaznosti na toto téma a zmiňovali svou původní základní školu jako příklady nevhodného edukačního prostředí z hlediska jejich handicapů a speciálních potřeb v kontextu neadekvátních reakcí jejich spolužáků. Dokládali i příklady, kdy nebyl včas řešen jejich problém se spolužáky ze strany vyučujících na základní škole.

Monika, která absolvovala ZŠ ve třídě se specializací na dyslexii sdělila, že ačkoliv absolvovala již zmíněnou základní školu, nebyla její šikana řešena adekvátně ze stran vyučujících: *„Rodiče několikrát byli za vyučujícími, ty holky které mě nejvíc šikanovaly, dostaly myslím napomenutí, ale stejně se nic nedělo, byla jsem ráda, že jsem ukončila základku a šla sem.“* Dívka, jak dále v rozhovoru uváděla, byla vystavována posměchu kvůli svým handicapům dyslexie, dyskalkulie a dysgrafie, i když ostatní děti měly podobný handicap. (V dětství se dívce ostatní spolužáci posmívali při čtení textů, počítání nebo přednášení před tabulí). Během rozhovoru dívka podotkla, že pocit nejistoty při plnění výše zmíněných úkolů u ní přetrvává i dodnes, kdy nemá důvod k nejistotě.<sup>137</sup> Doslovně uvedla: *„při prezentacích nebo čtení mám nepříjemný pocit. Nedá se to popsat. Už jsem prostě taková.“* Z této odpovědi je tedy patrné, že ačkoliv dívka nemá důvod k nervozitě, předešlé neblahé zkušenosti z dětství jí ovlivnily i do období jejího adolescentního věku.

Petr v otázce na setkání se šikanou na současné škole odpověděl: *„já sám se setkal se šikanou na základce, kdy mne kluk šikanoval. A to dlouho nikdo nevěděl. Nebylo to nic, „hrozného“, že by mě mlátil, nebo tak něco. Spíš mě zastrašoval a párkrát mně dal do kravaty, ale víc mi neublížoval. Tady na té škole je jinak*

---

<sup>136</sup>Anastázie (diagnostikovaná dyslexie, dyskalkulie, sebepoškozování)

<sup>137</sup>Monika je na současné škole v kolektivu oblíbená. Plní zadané úkoly ochotně, vyhýbá se však pravidelně četbě před tabulí a prezentování různých zadaných úkolů.

Sama si raději vybírá místo přednesu referátů (kde je možné si opravovat známkování), psaní testů nebo jiné alternativy (kde není nutná prezentace před tabulí a ostatními spolužáky). V opačném případě je u ní patrná zvýšená nervozita, což sama subjektivně zhodnotila v daném rozhovoru viz. (analýza rozhovoru).

*klídek.* „Petr tedy charakterizoval stejný prvek, bezpečného školního prostředí na zkoumané střední škole.<sup>138</sup>

Pouze dva studenti ze zkoumaného vzorku, kteří navštěvovali dříve speciální základní školu, popřípadě běžnou a speciální základní školu, odpověděli následovně:

Studentka Barbora<sup>139</sup> na stejně položenou otázku odpověděla: „*Se šikanou jsem se setkala jak na klasické základce, tak na speciální. Tady na té škole jsem se s ní osobně nesetkala, ani jsem neslyšela, že by tu byl někdo šikanovaný.*“

Zdenek, který navštěvoval speciální základní školu na tuto otázku odpověděl, že se šikanou setkal, ale ne osobně a doslovně odpověděl: „*Ona se odehrávala na spolužáka v družině. Osobně jsem s tím zkušenost během života neměl.*“

Ve třídě, kde byl rozhovor prováděn, žádný z oslovených studentů nezmínil, že by zde nějaké známky šikany zaznamenal. Všichni respondenti mají zkušenost se šikanou na klasické základní škole v převážně běžné, ale i speciální. Vznik šikany na těchto školách popisují v návaznosti na svůj handicap. Střední škola jim oproti základní škole přijde stabilnější, bezpečnější a „klidnější“ pro edukační potřeby. Tuto školu považují za přátelské prostředí. Ve výsledcích také převažoval názor, že běžnou základní školu by na základě získaných zkušeností již nikdy nechtěli znovu absolvovat.

### **Téma číslo 3.: Podpora pedagogů a pedagogických pracovníků**

Tematická otázka se také zabývala oblastí podpory pedagogických pracovníků a jejich vlivu na sociálně emoční klima ve třídě viz. níže.

Studenti rovněž v rozhovorech automaticky srovnávali své pocity týkající sevětší emoční stability a významné pedagogické podpory na střední škole oproti klasické základní škole. Na toto téma jim byla například položena jedna zotázek: „**Když něčemu nerozumíš a je normální výuka, pomohou Ti s výukou učitelé? Když máš nějaký problém, nebojíš se jich zeptat nebo požádat o pomoc?**“

---

<sup>138</sup>Petr (diagnostikován ADHD) v kolektivu rovněž oblíben, během rozhovorů uvedl, že na současné škole se setkal s posměšky ze stran staršího spolužáka ( z jiného ročníku) pouze ve dvou případech. V současné době už s ním nemá problémy.

<sup>139</sup>Barbora (diagnostikovaná dyslexie, dyskalkulie) Dívka během výuky nemá ostych před čtením různých textů a plnění úkolů. Je komunikativní a nemá problémy se vyjadřovat k náhodným tématům. V hodinách je aktivní, projevuje rysy extrovertní povahy, spolupracuje s kolektivem.

Richard<sup>140</sup> odpověděl: „*Určitě se nebojím, ale záleží na tom, co je to za hodinu. Když seale zamyslím, tak se nebojím a zeptám se, když něčemu nerozumím.*“ V tomto kontextu se znázorňovaly i další odpovědi. Například student Marek odpověděl: „*tahle možnost tu určitě je.*“ Ze všech výpovědí odpověděli dotazovaní studenti na výše zmíněnou otázku kladně, tj., že se nebojí vyučujícího zeptat.

Monika jako jedna z dotázaných studentů ve své odpovědi týkající podpory pedagogů a edukačního zázemí na SŠ odpovídala následovně:

„*učitelé na nás mají více času, na to nás učit a přijde mně tu i větší snaha nás motivovat k učení a zapojovat do kolektivních prací, což moc na té základce nebylo. Moc se mně líbí, že nám učitelé převážnou část dokumentů, které potřebujeme ke studiu, už pošlou emailem a já si to pak v klidu můžu pomalu přepisovat doma do sešitu. Nejsem pak ve stresu, že jsem třeba něco nestihla a nemám tam zbytečné chyby.*“ Možnost přeposílání důležitých dokumentů k učivu oceňovali všichni dyslekticky diagnostikovaní studenti.

Otázka směřující na pedagogickou podporu a tudíž i emoční zázemí v osobních problémech byla položena následovně: „*Máš nějakého učitele, na kterého se můžeš spolehnout, když máš nějaké osobní problémy? Svěřil by ses někomu z nich?*“

Monika odpovědělav kontextu předešlé výpovědi, která se týkala oblíbenosti daných učitelů následovně:

„*Mám velice ráda právě tu paní učitelku na (X předmět). Každému se snaží vše vysvětlit, ale i mimo výuku je na nás všechny moc hodná a snaží se nás vyslechnout. Moc se na její hodiny těším, je naše „ top číslo jednička“. Takže je to moje oblíbená učitelka a také mně moc pomohla osobně.*“

Podporu této vyučující kladně hodnotili i další studenti, kteří poukazovali na její přístup ke kolektivu tj. ochotu, styl edukačního přístupu (hry, doplňovačky, kvízy). Studenti rovněž pozitivně hodnotili pomoc této vyučující i mimo konzultační hodiny v čase, kdy mají studenti volno před další výukou. Ve výpovědích se objevily odpovědi, že třída kolektivně tuto nabídku využívá a chodí společně v těchto hodinách na konzultace.

Petr se k výše zmíněné otázce vyjádřil následovně:

---

140Richard diagnostika (tělesně postižený student, vada řeči, dyslexie)

*„Paní učitelka na (předmět X) je fajn, že tu školu bere spíš jako jednu velkou hru. Není to u ní plán, který se musí plnit a když se neplní, tak se za to trestá. Má takový přátelský přístup. Fajn je pan učitel na (předmět Y), to je spíš takový „dobrý kámoš“ než vyučující. Občas si dáme pěstičku na pozdrav, což je fajn.“*

Richard reflektoval na tuto otázku: *„Mám jich víc, ale asi vede paní učitelka na (předmět X).“*

Na otázku, zda mají studenti svého oblíbeného učitele, všichni odpověděli kladně. Z hlediska vzdělávání se celkově střední škola projevila stabilní při poskytování adekvátní pomoci při plnění školních povinností, zadaných úkolů a v podpoře přátelského emočního zázemí a motivace.

Z výpovědí směřujících na tuto tematiku také vyplynulo, že studenti mají možnost individuálních konzultací i mimo stanovenou výuku. Například student Zdenek uvedl: *„paní učitelka, má moc hezký přístup ke studentům a její hlas je hodně uklidňující a dokáže mne vždycky vyslechnout i mimo její vyučovací hodiny. Nejvíce mne to také vyhovovalo, když byla distanční výuka. Někdy jsme spolu mimo učivo probírali i to, co mne nejvíce trápilo.“*

Učitelé dle jejich názoru věnují nejen větší snahu jim pomoci oproti vyučujícím na běžné základní škole, ale neopomínají jim poskytnout patřičnou časovou přípravu na zadané úkoly. Pouze dva studenti shledali právě čas při plnění úkolů na SŠ jako neodpovídající ve výuce a student Zdeněk se vyjádřil následovně: *„spíš bych upravil to tempo a opakování toho, co učitelé píšou na tabuli, abych byl včas v obraze a mohl na to nějak reagovat včas. Někdy mě předběhnou spolužáci jen proto, že nevím, co se na té tabuli píše.“*

V tomto kontextu (náročnosti a limitujícího času na přípravu se v rozhovorových otázkách neplánovaně zobrazila distanční výuka, kterou všichni respondenti (studenti) spatřovali jako velice náročnou pro jejich studium v návaznosti na jejich handicap. Zdenek se k tomu vyjádřil následovně: *„globálně bylo šíleně úkolů, které si myslím, že normálně, když je klasická výuka, nemáme. Vyhledávání určitých témat atd. bylo i stresující, protože to bylo většinou limitováno nějakým termínem a to nejen z jednoho předmětu.“*

V odpovědích se také objevily názory, že distanční výuku už by do budoucna více nechtěli absolvovat. Například Marie uvedla: *„chtěla jsem spíš chodit do školy než se učit doma. Dost mě v tomhle období chyběli „kámoši“ od nás*



*ze třídy a naše společné sloty mimo školu. Cítila jsem se pořád sama, už mi to nebvilo i když jsem si s nimi mohla zavolat. Už bych „distančku“ nikdy nechtěla.“*

Ve výsledcích se tedy zobrazil prvek osamocení od spolužáků, během distanční výuky.

Zdenek<sup>141</sup> se k této problematice vyjádřil následovně: *„Vlastně jsem šel studovat kvůli tomu, abych nebyl doma zavřený a byl v nějakém kolektivu a na společné vysílání jsem se ani nemohl připojit, protože to z toho počítače pro mne bylo nedostupné, vůbec to nebylo slyšet ani přes zesilovací zařízení.“* Pocit osamocení se v odpovědi natuto otázkou objevoval také převážné části studentů. (V rámci distanční výuky byla omezena i možnost společných volnočasových aktivit). Pro mnohé tyto studenty s handicapem je možná komplikovanější saturovat potřebu vrstevnického kontaktu mimo školu než pro běžnou populaci dospívajících, zejména pokud studují v místě, kde žijí (nebo poblíž něj). Distanční výuka tedy pro ně mohla být dvojitým znevýhodněním ( z hlediska vzdělávání i z hlediska sociálních kontaktů.)

Vyhodnocení všech odpovědí směřující na tuto oblast tedy odhalilo skutečnost, že převážná část pedagogického sboru je vnímána jako víceméně přátelská opora pro studenty. Ve výpovědích se také samovolně objevilo téma distanční výuky, kdy u mnoha vyučujících byla podpora nejen v klasických konzultačních hodinách, ale i v dalších časových sekvencích, které byly přes limit jejich pracovní náplně (jak již bylo výše uvedeno, negativně však bylo z řad studentů hodnoceno tempo a frekvence zadaných úkolů i v kontextu s jejich handicapem). Ukazuje se také, že zážitek s distanční výukou je pro studenty určitou zkušeností, díky níž si mohli lépe uvědomit, co pro ně jejich střední škola znamená a jaká pozitiva jim docházka do tohoto prostředí s jejich spolužáky i pedagogy přináší.

Studentům byla rovněž položena následující otázka: **„Myslíš si, že Ti jde učení přiměřeně dobře a pokud ano od kdy se to zlepšilo?“**

Anastázie odpověděla: *„Myslím si, že učení mně jde dobře. A domnívám se, že se to zlepšilo téma učitelem, kteří tu jsou a kteří se nám věnují.“* Z uvedeného je tedy potvrzena výše zmíněná skutečnost, že se dívka ve své výpovědi se opírá ve svém hodnocení studia na vstřícnou podporu učitelů.

---

141 Zdenek hluchoslepý student ( doba distanční výuky pro něj byla náročná z hlediska horší slyšitelnosti a nemožnosti se připojovat na klasický vzdělávací zařízení Teams, přes něj neměl možnost patřičné slyšitelnosti (v kontextu jeho handicapu)

Monika na to reflektovala následovně: „*v téhle škole, kdykoliv jsem něčemu nerozuměla, tak jsem za téma učitelema došla v konzultačních hodinách a vždycky mě to dovysvětlili a třeba mě i řekli, ať přijdu ještě jednou, že si to probereme, aby viděli, že tomu fakt rozumím, což na předešlé škole<sup>142</sup> opravdu nebylo. Nikdo na mne neměl čas a když jsem je prosila ať mně to vysvětlí, tak mně dali buď domácí úkol a nebo řekli, ať mi to vysvětlí doma nebo si zaplatím doučování.*“ Ačkoliv dívka neodpověděla vyloženě kladně z výpovědi je patrné, že díky přístupu vyučujících zvládá edukační proces daleko lépe než na předešlé škole. Porovnání sklasickou základní školou v tomto kontextu se odráželo i v dalších odpovědích dotazovaných studentů.

Richard například odpověděl: „*Myslím si, že tak průměrně dobře a myslím si, že to mám lepší než na základce.*“ V další odpovědi směřující na tuto oblast se například student Petr vyjádřil i zhodnocením zlepšení svého prospěchu viz. níže: „*tuhle školu vidím lepší, co se týče mých známek je to tu mírnější než na základce a jsou tu fajn učitelé.*“ Škola projevuje větší benevolenci, připravenost, ochotu pomoci v případě potíží ze strany učitelů. Rovněž tak větší benevolence ve známkování motivuje studenty ke studiu. V převážných odpovědích převažoval i názor, že zde proběhlo i zlepšení klasifikace daných studentů oproti předešlým studiím.

#### **Téma č. 4: Hodnocení**

V následující odpovědi se objevuje tematická otázka týkající se spokojenosti se známkováním pedagogů na střední škole se speciálním zaměřením.

Další otázka byla položena následovně „**Vyhovuje Ti známkování (považuješ ho za spravedlivé, nebo by se ti víc líbiloslovní hodnocení?)**“

K této otázce se vyjádřil student Zdeněk následovně: „*Myslím si, že jsem hodnocen spravedlivě a nemám problémy s formou známek. Pokud jde o slovní hodnocení, tak jsem byl od základní školy zvyklý na klasické známkování, takže to nemohu porovnat – já to neznám.*“

Hodnocení výuky formou číselného známkování uvažují všichni studenti (respondenti) za vhodnější než slovní hodnocení. Všichni jsou s formou klasického známkování spokojeni. Nikdo z respondentů aktuálně není hodnocen formou slovního hodnocení a ani tuto formu nepreferuje. Například studentka Barbora se

---

<sup>142</sup> Monika absolvovala klasickou základní školu (ve třídě zaměřené na dyslexii)

vyjádřila následovně: „ *Já jsem měla vždycky slovní hodnocení, ale tady jsem zvyklá na známky a nemám s tím vůbec žádný problém.* “

Další studentka Monika se k dané otázce vyjádřila následovně: „ *známky jsou fajn.* “

Marek odpověděl: „ *známky jsou v pohodě, vím, že někteří spolužáci remcají, ale mně to vyhovuje a jsou podle mne spravedlivé.* “ Zároveň v následující odpovědi směřující na podotázku „ *zda někdy shledal nespravedlivé známkování pro něj, nebo pro ostatní spolužáky a kvůli čemu to bylo, jaká byla příčina,* odpověděl: „ *mně to přijde spravedlivé, ale už mi taky něco našťvalo. Nechci to ale rozebírat.* “ Ačkoliv Marek zmiňuje jisté „ *remcání* “ svých spolužáků ohledně formy známkování, v samotném výzkumu proti známkování jako formě hodnocení výuky nikdo neměl připomínky, kromě Anastázie viz. níže.:

Pouze studentka Anastázie se k této otázce vyjádřila následovně: „ *mně by se víc líbilo, kdyby mně to psali slovně, protože jsem na to byla zvyklá od základky, ale když se zamýšlím, tak mně to známkování nevadí a přijde mi spravedlivé.* “ Výpovědi studentů tedy byly vesměs pozitivní při hodnocení klasického známkování na této škole.

## 7. Diskuze

### Analýza výzkumných otázek

V diskusní části byla nejprve provedena analýza zjištěných nálezů z hlediska stanovených výzkumných otázek. Z nich vyplynula následující témata: 1. edukační prostředí a komunikace, 2. vztahy mezi spolužáky, 3. podpora pedagogů a pedagogických pracovníků a 4. hodnocení.

Z odpovědi na položené otázky během výzkumu jsme na základě otevřeného a axiálního kódování zaznamenali jako jedno z témat „edukační prostředí a komunikaci“. Obsahově toto téma rovněž naznačuje, jaké vztahy panují ve třídním kolektivu. Tato oblast byla předmětem mého výzkumu a zároveň byla v tomto smyslu formulována i první výzkumná otázka a podotázka.

**Výzkumná otázka č. 1: Jak handicapovaní studenti subjektivně vnímají interakci s ostatními studenty (kamarádské vztahy či izolace, rovněž v kontextu SŠ oproti ZŠ) ve speciální škole?**

Z výzkumu, který jsem provedla na střední speciální škole, vyplynulo, že všichni respondenti (studenti) podle svých slov vnímají vzájemnou interakci na speciální škole pozitivně. Ve srovnání s jejich předchozím studiem na běžné základní škole, případně ve speciální škole jsou podle nich na této škole vztahy mezi respondenty výrazně kamarádštější. Handicap, který v běžných školách bývá zdrojem posměchu, jak studenti naznačovali ve svých výpovědích, případně i šikany, je na této škole podle jejich vyjádření, jak se zdá spíše naopak. (Sami studenti poukázali na lepší klima třídy i vzhledem k menšímu třídnímu kolektivu.) I když je věkový rozdíl respondentů ve třídě značný (rozdíl 10 let), což se na běžných školách nevyskytuje, na této škole se podle sdělení studentů nevyskytují žádné vztahové problémy. Jediný problém v této oblasti, který výzkum ukázal, vznikl u neslyšícího studenta, nicméně ani zde se neprojevil jev vyčlenění ze skupiny tohoto studenta. Pouze dva studenti z devíti reflektovali jinakost výše zmíněného studenta. Spíše než na handicap samotný jakožto příčinu jeho sociální odlišnosti však poukázali na specifický osobnostní rys dotyčného handicapovaného spolužáka – tj. na introverzi. K vyčleňování tedy dochází dle vyjádření ostatních spolužáků spíše na základě jeho vlastního osobního rysu spojeného s vrozeným základem, který však přímo souvisí s jeho postižením. Ačkoliv by se dalo předpokládat, že v běžné škole se takový student zcela jistě stane středem nepřiměřených reakcí, zde studenti projevovali spíše politování nad skutečností, že se spolužák nemůže, nebo se nechce zapojit do společných aktivit.

### **Výzkumná podotázka k otázce č. 1: Jak vnímají studenti prostředí školy z hlediska možností a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb?**

K výše položené výzkumné otázce se v odpovědích studentů nejbližše vztahovalo téma podpory pedagogů a pedagogických pracovníků také téma hodnocení.

Pro běžného studenta je prostředí školy z pohledu technického vybavení a architektonického uspořádání spíše doplňujícím faktorem klimatu třídy. U handicapovaných studentů mohou být fyzické překážky v prostoru, hluk či jiné rušivé vlivymnohem zásadnější význam pro jejich schopnost edukace. Právě tato skutečnost se ukázala v mém výzkumu u studenta, jehož hluchoslepota mu výrazně znemožňuje orientaci v prostoru. K orientaci využívá v prostoru stabilně umístěnézáchytné body. Právě zde se ukázaly chyby na této škole, kde například lavice jsou příliš blízko u sebe. Rozlišování záchytných bodů je touto skutečností ztíženo a student tak místo, aby po skončeném vyučování nechával plynout přednášenou látku ve své mysli, tak musí ihned zaměřit všechnu svoji pozornost a soustředit se na orientaci v prostoru. Další problém se týká i skutečnosti, že se škola nachází v blízkosti rušné komunikace a takto vzniklý hluk ruší již tak omezenou schopnost studenta vnímat zvuky uvnitř třídy.

### **Výzkumná otázka č. 2: Jak studenti podle svého názoru zvládají edukační proces na střední speciální škole?**

Edukační proces na této škole zvládají studenti dle svého vyjádření lépe oproti předchozí základní škole a to především z důvodu kvalifikovaného přístupu vyučujících a podpory motivace pro své studenty. Ačkoliv výzkum nebyl primárně zaměřen k distanční výuce, výzkum ukázal, že distanční výuka je pro studenty s handicapem mnohem větší zátěží, (oproti studentům bez podobných vzdělávacích potíží), kterou většina z nich zvládala jen s obtížemi. Tato zátěž nebyla pouze mentální, ale výraznou složkou byla podle jejich názoru i sociální deprivace.

### **Výzkumná podotázka k otázce č. 2: V čem se studentům ze strany pedagogů dostává podpory a kde naopak pociťují její nedostatek?**

Téma podpora pedagogů a pedagogických pracovníků se zabývá otázkou přístupu vyučujících k jejich studentům. Výzkum se zaměřil na subjektivní názor studentů „jak vnímají pedagogickou podporu.“ Většina studentů se v této oblasti vyjadřovala kladným hodnocením směrem ke svým vyučujícím. Odpovědi poukazovaly na následující zjištění:

Pedagogové jim poskytují dostatek času na plnění zadaných úkolů. Výuka je nastavena tak, aby byla nejen pochopitelná, ale i zajímavá. Výzkum dále ukázal i jeden

aspekt, který je studenty vnímán velmi pozitivně, jímž je osobní přístup jedné z učitelek. Tato učitelka je ochotná věnovat těmto studentům i svůj volný čas. Tento způsob je pro studenty určitě pozitivní, samotnou učitelku její vstřícnost však může přivést k syndromu vyhoření.

V odpovědích se však rovněž objevovaly výpovědi studentů, kteří poukazovali na neblahé zkušenosti z předešlého vzdělávání to převážně klasickou základní školou. Střední škola dle jejich vyjádření jim na základě předešlých zkušeností přináší strukturovanější a stabilnější podmínky pro jejich studium. (Během prováděných rozhovorů byl u studentů zaznamenáván i emoční pocit úlevy v kontextu porovnání s předešlými školními zážitky).

## Diskuze s autory

V dalším textu porovnávám své výzkumné nálezy poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části práce.

Lášek<sup>143</sup> upozorňuje, že studenta ovlivňuje v jeho vzdělávání a to, zda se cítí v kolektivu dobře či nikoliv. Tento prvek se prokázal i v mé diplomové práci. V souladu s tím, že dle prováděných rozhovorů studenti zauímají ke svým vyučujícím kladný vztah, z jejich výpovědí také vyplynulo, že chodí do školy jako takové rádi. Studenti kladně hodnotili i klima jejich třídy.

Současné adolescenty dělí s myšlenkovými výroky Jana Amose Komenského<sup>144</sup> několik staletí, nicméně je s ním pojí některé jeho výroky, které se týkají například toho, že „*mládeži má být umožněn přístup do zahrad....aby pak chodili do školy s chutí.*“ Tento specifický faktor příslušné školy se objevil i v získaných rozhovorech. Studentka Martina ohodnotila tento prvek následovně: „*Líbí se mně, že o velké přestávce můžeme chodit i ven a sníst si svačinku na zahradě školy.*“ Na emočním zázemí studentů tak závisí mnoho pro někoho jen nepatrných detailů, které se však stávají stěžejními pro celkový vjem a následně i dojem ze školního zázemí.

Tyrlík a Širůček<sup>145</sup> poukazuje na fakt, že studenti mají mít ke svému vyučujícímu důvěru. V tomto kontextu se ve výzkumu objevily reakce studentů, kteří zhodnotili velice kladně lidský a profesionální přístup převážné části svých pedagogů. Jedna učitelka dokonce u studentů umožňuje konzultace mimo její pracovní náplň.

Navazujícím prvkem je tvrzení Dytrtové,<sup>146</sup> která uvádí názor, že přirozená autorita pedagogů vede u studentů k pocitu svobodného vyjádření a pocitu sounáležitosti. I zde se studenti převážně shodovali na tom, že pedagogové jsou jim nápomocni nejen v edukačním procesu, ale i při řešení osobních problémů.

Říčan a Janošová<sup>147</sup> se zabývají tématem šikany. Poukazují na jeden z jevů „ignorování“ ze stran spolužáků u studenta, který je „něčím“ odlišný. Dva studenti poukázali ve svých výpovědích na spolužáka, který zcela nezapadá do kolektivu (pro svůj handicap hluchoslepotu – ztížené komunikaci). Třída studenta respektuje, neignoruje ho.

---

<sup>143</sup>LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové, 2001, s. 12

<sup>144</sup> KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika*. 5. vyd. Praha: Národní knihovna I.L. Kolber, 1937, s.2

<sup>145</sup>TYRLÍK, Mojmír, MACEK Petr a Jan ŠIRŮČEK. *Sebepojetí a identita v adolescenci*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 5-6

<sup>146</sup>DYTRTOVÁ, Radmila. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 20

<sup>147</sup>ŘÍČAN, Pavel a Pavlína Janošová. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, s. 21-22

Spolužačka tohoto studenta ve své výpovědi v rozhovoru zmínila následovně: „*On se s námi nemá snahu dorozumět, neřekne ani slovo, nemá snahu s námi prostě komunikovat, ale nevadí mně. Je svůj. To je snad jediný, co tam tak z té třídy, tak vybočuje, ale jinak jsem tu spokojená. On asi za to nemůže, ale to je fakt tak jediný, co mě napadá. Nikdo ale ze třídy, co vím, na něj není zlý.*“ Určitá forma přijetí a nevyčlenění se tedy z výpovědi projevuje i pro tak znevýhodněného neslyšícího studenta.

Výzkumné nálezy se také shodují s tvrzením Vágnerové<sup>148</sup>, která ve své knize rovněž zaujímá stanovisko, že lepší adaptabilita se projevuje u studentů s handicapem na speciálních školách. Ve výše uvedených výsledcích se opakovaně ukázal jako významný prvek sounáležitosti třídního kolektivu. Z rozhovorů rovněž vyplynuly neblahé vzpomínky studentů na absolvování klasické základní školy. Je až alarmující, že všichni studenti měli se šikanou, kteří si prošli vzděláním na ZŠ, osobní zkušenost. Pozitivní klima může být podpořeno dle výzkumu jak současnými pedagogy (střední školy), tak i jejich neblahými zkušenostmi (na běžné základní škole), díky nimž jsou studenti citlivější na náznaky šikany a pravděpodobně se jí snaží ve svém chování ke spolužákům předcházet.

Dalším problémem, který Vágnerová<sup>149</sup> uvádí je to, že někteří studenti v edukačním prostředí, (sami handicapovaní), poukazují na postižení svého spolužáka, aby tím zakryli případně svůj vlastní handicap. V této třídě ačkoliv jí tvoří studenti, kteří mají všichni „nějaký“ handicap se tento jev neprokázal. Naopak z výzkumu vyplynula sounáležitost kolektivu.

Vágnerová<sup>150</sup> se zabývá problematikou zrakového postižení a uvádí, že deficit při interakci s ostatními lidmi může vést k omezení (handicapovaného). V tomto ohledu je důležitá výpověď jednoho studenta (bez ztráty zraku), který řekl, že se s ostatními studenty (ze zkoumané třídy) záměrně vyhýbají rozebírání témat zaměřujících se na vizuální zážitky kolektivu. Zrakové postižení je pro spolužáky asi představitelnější v tom, že umí lépe odhadnout specifické potřeby nevidomého spolužáka. Specifické potřeby sluchově postižených pro ně jsou možná hůře představitelné, což může být jeden z důvodů obtíží v komunikaci s neslyšícím spolužákem a jeho tendence k odtážitosti.

---

<sup>148</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 12

<sup>149</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>150</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 42



Podle Vágnerové<sup>151</sup> závažná ztráta zraku vede k odkázání pouze na haptické vnímání (tj. osahání předmětů). Student se hluchoslepotou ve své výpovědi uvedl, že by mu více vyhovovalo přehlednější umístění lavic ve třídě, aby se lépe orientoval v prostoru.

Slowík<sup>152</sup> u hluchoslepeho postižení upozorňuje na nebezpečí introvertní a uzavřené povahy, tento faktor se objevil dle rozhovorových výpovědí i u hluchého studenta.

Co se týče dalšího postižení, ADHD, Vágnerová<sup>153</sup> jej charakterizovala následovně: Porucha se projevuje tak, že studenti bývají často neklidní a nedokáží se soustředit na probírané učivo. Ve výzkumu se ke svému postižení ADHD dopadu na jeho studium vyjádřil student Petr, který uvedl: *„Já jsem se tu něco zklidnil (smích). Ne, upřímně v téhle škole a tím, že všichni u nás ve třídě mají nějaký handicap, někdy i mnohem horší než mám já, tak se tady cítím líp, než na klasický škole (před tím jsem chodil na klasickou základku a švalo mě to tam). Myslím si, že tahle škola je na ty handicapovaný dobře připravená.*

Poslední věta odpovědi znevýhodněného studenta na tuto školu (vychází z porovnání se základní školou) v tom smyslu, že student se na této střední škole cítí lépe.

Michalová<sup>154</sup> se ve své práci zabývá poruchou dyslexie. Uvádí, že se tato porucha projevuje sníženou rychlostí čtení či sníženou schopností porozumění tištěného učiva. Studenti, kteří trpí touto poruchou, převážně kladně hodnotili možnost jejich školy v posílání některých předtištěných materiálů studentům. Studenti je pak dle svých výpovědí mohou lépe zpracovávat i v domácím prostředí. Jen dva dyslektičtí studenti uvedli, že by uvítali možnost delší časové prodlevy při řešení zadaných úkolů v průběhu běžné výuky. Jak již bylo výše uvedeno v tomto kontextu se distanční výuka prokázala jako podstatně více „stresující“ a „nevyhovující“ než u studentů intaktní populace.

Limity práce:

Limitem, jenž při psaní této diplomové práce spatřuji, je fakt, že jsem výzkum prováděla z pozice asistentky pedagoga, (která na této škole působí). Tento fakt mohl

---

<sup>151</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie II.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, s. 174

<sup>152</sup> SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 93

<sup>153</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Portál, 2014, s. 719-721

<sup>154</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: vydavatelství TOBIÁŠ, 2004, str. 9

významným způsobem ovlivnit výsledky výzkumu ve smyslu působení sociální desirability.

## **Závěr:**

Teoretická část mojí diplomové práce se opírá o odbornou literaturu renomovaných autorů, kteří se tematikou zdravotního handicapu a začleňování postižených studentů zabývají. Informace, které byly z těchto zdrojů získány, se pro mně staly stěžejními rovněž v následné empirické části.

Diplomová práce a její teoretická část je tedy zaměřena a problematiku handicapovaných studentů a jejich adaptaci o kolektivu s ohledem na jejich školní prostředí a handicap. V této části jsou tematicky popsány jednotlivé pojmy, které se významně vztahují k mému výzkumu. Popisují zde tedy charakteristiku faktorů, které ovlivňují emoční rozpoložení handicapovaných studentů veškolním prostředím. Zabývám se v této části také klimatem třídy, popisem různých druhů handicapů, zdravotní problematikou postižených studentů a jejich začleňování do školního prostředí.

Tato část je tedy do značné míry směřována na charakteristiku školního prostředí, ve kterém handicapovaní studenti studují. Tato část obsahuje popis ideálních školních podmínek pro studium takového jedince, ale i nepříznivé okolnosti, které jejich edukačním procesu mohou nastat.

Rovněž se zabývá tematikou možných podpůrných faktorů, z kterých takový jedinec může čerpat z ohledem na svůj handicap. K nim bezesporu patří především pedagogičtí pracovníci, pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogická centra, školní psychologové, ale určitě i školní kolektiv.

V kapitole směřující na vymezení období adolescence jsou uvedené informace týkající se rizikových faktorů při hledání vhodné školy při přechodu z klasické základní školy na střední školu, ale i některé rady, které student s uvedenými komplikacemi může využít.

V praktické části byl proveden kvalitativní výzkum, jenž byl uskutečněn pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory pro tento účel mně poskytlo devět studentů střední speciální školy (ve věku od 18 do 28 let) z jedné školní třídy. Pomocí těchto rozhovorů jsem zkoumala, jak vnímají školní prostředí, ve kterém studují, jak je ovlivňuje jejich zdravotní postižení vzhledem k edukačnímu procesu, jak vnímají pedagogickou podporu na speciální střední škole a jak hodnotí svoje dosažené edukační výsledky a způsob známkování.

Opakovaným čtením těchto rozhovorů byly zachyceny otevřené kódy, které byly následně sdruženy do axiálních kódů, z nichž vzešly tyto čtyři témata: edukační prostředí a

komunikace, vztahy mezi studenty, podpora pedagogických a nepedagogických pracovníků, hodnocení.

Výzkum poukazuje na to, že studenti se speciálními potřebami se cítí v tomto školním zařízení spokojeni. Prostředí, ve kterém studenti studují, vnímají pozitivně a nejen to, ve výpovědích se objevil faktor „přátelství a prožitek vzájemné spolupráce,“ díky němuž studenti chodí do školního zařízení rádi.

Šikana se na základě rozhovoru jeví v tomto školním zařízení jako málo pravděpodobná. Dle vyhodnocených dat se však s touto obtíží setkali všichni dotazovaní respondenti (studenti) na běžné základní škole. Studenti, s nimiž byly rozhovory provedeny, zdůrazňovali při popisu jejich aktuálně navštěvované střední školy prvek přátelství. Ačkoliv během výzkumu dva studenti zmínili ve svých výpovědích studenta (introvertní povahy), nikdo ze zmíněných respondentů daného studenta neoznačil jako toho, který do kolektivu nepatří.

Pedagogický přístup pedagogických i nepedagogických pracovníků na sledované střední škole ke studentům podle jejich výpovědí dává jim pocit stability a bezpečnosti bez ohledu na jejich handicap. Studenti se rovněž jednohlasně shodli na nejoblíbenějším vyučujícím, tj. učitelce, která jim věnuje i svůj volný čas. Kladně hodnotili také přístup vyučujících při pomoci v edukačním procesu. Často se objevovaly i názory, že vyučující jsou ochotni studentům učivo dovysvětlit. Studenti také vypovídali, že se vyučujících nebojí zeptat, když něčemu z probíraného učiva nerozumí. Ačkoliv si dyslektičtí studenti chválili možnost přeposílání dokumentů do domácího prostředí a delší časový nad limit při řešení úkolů, přesto se objevil názor, že by další zvýšení času na vypracování některých úkolů uvítali. V tomto kontextu se distanční výuka, kterou studenti absolvovali, projevila jako silně stresující i v návaznosti na jejich handicap.

Překážka týkající se sociálních interakcí v důsledků handicapů se během prováděného průzkumu objevila zejména ve výpovědi hluchoslepého studenta, který poukázal na rušné prostředí, lepší uzpůsobení lavic ve třídě, aby se mu lépe prostorově orientovalo. Jinak nebyla zaznamenána žádná další negativa ze stran ostatních handicapovaných studentů.

Průzkum tedy naznačuje, že škola je pro studenty se zdravotním znevýhodněním po edukační, sociální i emoční stránce vstřícnějším prostředím než klasická základní škola. Nacházejí zde podle svých slov vhodné edukační zázemí. Dále bylo na základě získaných nálezů zjištěno, že jejich prospěch se na této škole zlepšil. Lze tak předpokládat na této

škole větší benevolenci v oblasti známkování, což u studentů, jak z výzkumu vyplývá, pravděpodobně vede k větší motivaci k učení.

Školy, které vzdělávají studenty se zrakovým postižením, by měly vzít v potaz jejich potřebu prostorové orientace pomocí pevných a dobře strukturovaných fyzických bodů.

V případě studentů se sluchovým postižením se jeví jako důležité dostatečně konkrétně a také opakovaně instruovat spolužáky, jakým způsobem mají s dotyčným studentem efektivně komunikovat (např. pomalejší mluva, dobrá artikulace, oční kontakt). Jejich vzájemnou komunikaci by měli také podporovat, případně iniciovat. Z hlediska začlenění uvedených studentů s tímto postižením je zapotřebí brát v potaz také interakce mezi spolužáky o přestávkách apod.

Otázkou je, zda mají být pedagogičtí pracovníci na středních školách svým studentům k dispozici kontinuálně, včetně jejich vlastního volného času. Tento přístup lze z dlouhodobého hlediska požadovat za potenciálně rizikový z hlediska syndromu vyhoření uvedených pedagogů. Na druhé straně i středoškolští studenti by měli být vedeni, bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby, k určité samostatnosti i zodpovědnosti vůči svým pracovním povinnostem a k respektu k časovým limitům poskytované pomoci ze strany jejich pedagogů.

### **Seznam použité literatury:**

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTOKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. 1. vyd. Brno: Paido: Vladimír Jůva, 2008, ISBN 978-80-7315-170-6

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTOKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. 1. vyd. Brno: Paido: Vladimír Jůva, 2009, ISBN 978-80-7315-189-8

BRAUN R., D. MARKOVÁ a J. NOVÁČKOVÁ, Praktikum školní psychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0176-2 (brož.)

ČÍŽKOVÁ ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kolektiv, Přehled vývojové psychologie. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, ISBN 80-244-0629-2

DYTRTOVÁ, Radmila. Učitel příprava na profesi. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008, ISBN 978-80-7409-010-3

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha, 2018, ISBN 978-80-7603-009-1

JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o. 2017, ISBN 978-80-88163-61-9

JANOŠOVÁ, Pavlína a kol. Vyčleňování ve školní třídě: pohled učitelů. Československá psychologie. r. LXIV, číslo 5, 2020, s. 506-508

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ. 1. vyd. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0944-7

KERROVÁ, Susan. Dítě se speciálními potřebami. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-147-9

KOMENSKÝ, Jan Amos. Didaktika. 5. vyd. Praha: Národní knihovna I. L. Kolber, 1937, nelze dohledat ISBN

- KOMENSKÝ, Jan Amos. Didaktika Velká. Praha: Dědictví Komenského, 1930, místo uložení: Moravská zemská knihovna v Brně, PK-0130.666
- LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. 2. vyd. Hradec Králové, 2007, ISBN 978-80-7041-980-9
- MACEK, Petr. Adolescence. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o., 2003, ISBN 80-7178-747-7
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. ISBN 978-80-87063-79-8
- MICHALOVÁ, Zdena. Specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016, ISBN 978-80-7311-166-3
- MICHALOVÁ, Zdena. Specifické poruchy učení. 2. rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004, ISBN 80-7311-021-0
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice. 2. vyd. Brno: Paido, 2016, ISBN 978-80-7315-157-7
- ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti. Praha: Orbis, 1973, Signatura: 54 H 063928
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Jak na šikanu. Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-2991-6
- SLOWÍK, Josef. Komunikace s lidmi s postižením. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-691-9
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára Šedřová. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0644-6
- ŠMELOVÁ, E., E. SOURALOVÁ a A. PETROVÁ a kol., Společenské aspekty inkluze. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, ISBN 978-80-244-4911-1
- TYRLÍK, M., P. MACEK a J. ŠIRŮČEK. Sebepojetí a identita v adolescenci. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, ISBN 978-80-210-5107-2
- TRHLÍKOVÁ, Jana. Volba střední školy a spokojenost zdravotně postižených žáků se studiem. Učitelské noviny r. 113, číslo 10, 2010, s. 15-16

VÁGNEROVÁ, Marie. Úvod do vývojové psychopatologie II. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003, ISBN 80-7083-670-9

VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S.ŠTĚCH. Psychologie handicapu. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999, ISBN 80-7184-929-4

VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese: Portál, s.r.o., 2014, ISBN 978-80-262-0696-5 (váz.)

VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogiky. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2005, ISBN 80-246-1074-4

VÁGNEROVÁ, Marie. Dětství a dospívání. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova, 2014, ISBN 978 – 80 – 246 – 2153 – 1

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 12. vyd. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0875-4

### **Internetové zdroje:**

Definice sebepojetí v adolescenci a dětství / Evoluční psychologie | Psychologie, filozofie a myšlení o životě.. Psychologie, filozofie a myšlení o životě. | Blog o filozofii a psychologii. Články o různých aspektech lidské psychologie. [online]. Copyright © [cit. 01.05.2022]. Dostupné z: <https://cs.sainte-anastasie.org/articles/psicologa-evolutiva/definicin-del-autoconcepto-en-la-adolescencia-y-la-infancia.html>

Handle Redirect. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10349120903306616>

Jsme ve staré Spartě, nebo u Hitlera? – Duše a hvězdy. MALÝ, Radomír. Duše a hvězdy – Časopis psaný katolíky především pro katolíky [online]. Copyright © 2022 [cit. 01.05.2022]. Dostupné z: <http://www.duseahvezdy.cz/2020/11/13/jsme-ve-stare-sparte-nebo-u-hitlera/>

VENTURA, Václav. Chronický pacient a postižení. Rok neveden. Dostupné z: [uhsl.wz.cz/distancni/Chronicky\\_pacient\\_a\\_postizeni.pdf](http://uhsl.wz.cz/distancni/Chronicky_pacient_a_postizeni.pdf)



## **Abstrakt**

V teoretické části této diplomové práce jsem se zabývala analýzou sociální adaptace studentů se zdravotním handicapem na střední škole se speciálním zaměřením. Zajímaly mě faktory, které s touto problematikou souvisí. Snažila jsem se poukázat na případné klady a rovněž zápory zapojení těchto studentů do prostředí speciální střední školy. Rovněž jsem poukázala na rizikové faktory, v edukačním procesu s ohledem na speciální vzdělávací potřeby a limitované možnosti studentů s konkrétními typy postižení. V práci jsou také uvedena některá doporučení vhodného edukačního přístupu.

Praktická část obsahuje výzkum, který byl proveden kvalitativně. Pro tento účel jsem zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů, které byly provedeny s devíti respondenty (studenty jedné školní třídy ze střední školy se speciálním zaměřením), věkové rozpětí studentů bylo 18 – 28 let. Domnívám se, že díky zvolenému postupu jsem měla možnost detailněji zjistit, jak studenti se zdravotním handicapem subjektivně vnímají prostředí, ve kterém studují, jak vnímají vazby v třídním kolektivu, jakou oporu spatřují ve svých pedagogických pracovnících, jak vnímají edukační proces na této škole, v čem s ohledem na svůj handicap spatřují případné překážky či nedostatky a jak vnímají hodnocení (klasickou formu známkování).

Z výsledků zjištěných na základě prováděných rozhovorů vyplynulo, že studenti s různou formou handicapu pocítují v třídním kolektivu spíše přátelskou atmosféru. Rovněž na střední škole speciálního zaměření podle jejich vyjádření nacházejí stabilní zázemí, které je dle výsledků velmi ovlivněno kvalitním a lidským přístupem vyučujících. Rizikový faktor šikany se v tomto třídním kolektivu neprojevil.

## **Abstract**

In the theoretical part of this diploma thesis I dealt with the analysis of social adaptation of students with disabilities in high school with a special focus. I was interested in factors related to this issue. I tried to point out the possible pros and cons of involving these students in a special high school environment. I also pointed out the risk factors in the educational needs and limits of students with specific types of disabilities. The thesis also contains some recommendations for a suitable educational approach.

The practical part contains research that was conducted qualitatively. For this purpose I chose the method of semi-structured interviews with nine respondents (students of one class from high school with a special focus), the age range of students was 18-28 years. I believe that thanks to the chosen procedure I had the opportunity to find out in

more detail how students with disabilities subjectively perceive the environment in which they study, how they perceive ties in the class team, what support they see in their teachers and how they perceive the educational process at this particular school. Also where do students see possible obstacles or shortcomings and how they perceive evaluation (classic form of marking).

The results of the interviews showed that students with various forms of disability feel a rather friendly atmosphere in the class group. According to the results they also find a stable background at this special secondary school because of quality of this facility and human approach of teachers. The risk factor of bullying did not manifest in this class group.

## **Příloha číslo 1. (část rozhovoru)**

Richard

handicapovaný chlapec 18 let, tělesně postižený student, diagnostikovaná také vada řeči a dyslexie.

Jak se Ti líbí prostředí školy, respektive třídy?

Škola jako taková se mně líbí a třída taky. Líbí se mně, že jsme výborný kolektiv. A je to stoprocentně lepší než na základce. Když se zamyslím, tak bych na téhle třídě nic neměnil, protože celkově je to tady dobrý a všichni si pomáháme což na základce nebylo.

V čem si pomáháte?

Vždy se domluvíme, když máme třeba nějaký společný úkol a tak, je to fajn. Na základce to tak vůbec nebylo.

Ty jsi měl klasickou základní školu?

Jo.

Když by ses zamyslel při srovnání s tou základní školou, chybí Ti tu něco z ní ?

Ze základky bych si sem nic nevzal a tady je to super.

Přijde Ti tahle škola náročná na učení nebo náročnější na učení než základní škola?

Ne, horší byla základka. Učitelé na mne neměli vůbec čas. Tady je to pravej opak.

Myslíš si, že v této třídě je někdo nespokojený?

Myslím si, že v naší třídě není nikdo nespokojený, ani naštvaný. Myslím, že nemá důvod.

Jak Tě tvůj handicap ovlivňuje ve vztahu k této třídě?

Nic mne neomezuje, jen mám někdy problém něco vyjádřit, ale to souvisí s mým handicapem, ne se třídou. Nikdo se mě tady nesměje.

Myslíš, že je něco, co by Ti mohlo pomoci s tvým handicapem, aby Ti to ulehčilo studium?

Ne, to ani nevím, co by to bylo.

Takže se tu cítíš lépe než na té základní škole?

To rozhodně, hlavně spolužáci jsou tu super.

Setkal jsi se tedy tady s nějakým posměchem?

Ne, tady na té škole ne. Na základce to bylo na denním pořádku.

Můžeš to víc specifikovat?

Jo, bylo nás tam o dost víc než tady, což si myslím, že byl hlavní problém. Byl jsem pro ně snadnej cíl, do kterého se dá střílet. Než jsem něco řekl, už se mi smáli. Vlastně na mne spolužáci koukali jak na debila. A tady na té škole je to klidnější. Je to prostě o dost jiný než na té základce, tam to bylo fakt strašný.

V čem vidíš rozdíl?

Tím, že bylo hodně spolužáků, bylo tam i hodně partiček a tady si myslím, že jsme všichni parta, tím, že je nás míň. Tady prostě nikdo není hajzl, což na tý základce proti mně šli všichni. Bylo to prostě jiný.

Měla jsem ještě jednu otázku, která na to navazuje, jestli si se setkal někdy se šikanou nebo někdo z Tvého okolí? Takže jsi vlastně odpověděl, chceš se k tomu ještě vyjádřit blíž?

Tady na té škole rozhodně šikana není. Já o ní teda nevím. Na základce jsem spíš bojoval v nižších ročnících, tam mě i mlátili a smáli se mně, ale to asi není šikana.

To už šikana je, když ses tam necítil dobře.

Tak asi jo, bylo to skoro každý den a mně se nechtělo chodit do školy.

Máš ve třídě nějakou kamarádku nebo kamaráda, se kterými můžeš řešit problémy, které s ostatními neřešíš?

Ano, mám. Myslím, že je na něj spoleh. Když o tom přemýšlím, tak je tu vlastně ještě tak šest spolužáků, který беру jako super kamarády.

A těm by jsi se také svěřil?

To asi ne, šel bych za tím (.....).

Měl jsi někdy situaci, kdy jsi se fakt přesvědčil, že je na něj spolehnutí nebo na někoho jiného ve třídě?

To asi si nevzpomenu, ale kdyby něco bylo, tak bych to s ním probral.

A je nějaký spolužák, který Tě naopak zklamal?

Ne, nikdo takový není. Všichni jsou fajn a pracujeme jako team - to se mně líbí.

Líbí se Ti prostředí téhle školy?

Myslím si, že naše škola je na dobrém místě. Pro mne, protože dojíždím každý den do téhle školy tři hodiny, tak mi všechny spoje dobře navazují, takže je to v pohodě. Mám tu všechno. A tuhle školu bych nechal, kde je, sluší jí to tady (smích).....

Co Tě první ráno napadne, když víš, že musíš ráno do školy?

Musím tam jít, tak prostě jdu, no. Co se stane ve škole bude až pak, to předem neřeším (smích).

Přemýšlel jsi někdy, že bys šel za školu a v jaké situaci to bylo?

Tady ne, ale na základce jo. Většinou, když byla kolektivní akce, do které se mně nechtělo. Většinou, když to bylo něco nadmíru učení.

Vyřešilo se někdy Tvoje trápení s tím kolektivem na základní škole?

Ne, rodiče se snažili, ale ve škole jim řekli, že to chce nechat být, že se to usadí, ale to se nestalo. Takže jsem tu základu přežil a jsem rád, že jsem tady.

Když přijdeš někdy do této školy, máš předem strach z něčeho, aniž bys věděl proč?

To asi ne. Vlastně určitě ne.

Jaký předmět tě baví a proč?

Praktický hodiny jsou v pohodě. Pak mě baví (předmět X), tam je fajn i ta učitelka. Ty hodiny mne u ní baví. Pak asi (Ž předmět) i když je těžký, tak tam je taky normální učitelka. Vlastně ta X a Y mě bavily i při „distančce“. Nebaví mě ten ....., tomu se fakt už nikdy nechci věnovat, .....

Když bys měl zhodnotit distanční výuku, jaký to na Tebe a Tvůj handicap mělo vliv?

Asi žádný, ale už bych ji fakt nechtěl.

V čem pro Tebe ta distanční výuka není přínosem?

Nejsem se spolužáky a když jsme ve škole, tak mě to prostě baví víc. Tady jsem měl už problém se vůbec připojit k počítači, protože se mi už ani nechtělo poslouchat, co máme všechno za úkoly.

Mohl jsi se i v této době na něco zeptat, když jsi něčemu nerozuměl učitelů?

Jo, ale nedělal jsem to. Myslím, že všichni i učitelé byli rádi, když se přes ten křáp můžou vypnout. Na začátku to pořád vypadávalo. ....

Když něčemu nerozumíš a je normální výuka, pomohou Ti s výukou učitelé? Když máš nějaký problém, nebojíš se jich zeptat nebo požádat o pomoc?

Určitě se nebojím, ale záleží na tom, co je to za hodinu. Když se ale zamyslím, tak se nebojím a zeptám se, když něčemu nerozumím.

Myslíš si, že učení Ti jde přiměřeně dobře a pokud ano, od kdy se to zlepšilo?

Myslím si, že tak průměrně dobře a myslím si, že to mám lepší než na základce.

Proč myslíš, že tomu tak je?

Myslím si, že na té základce bylo víc učení než tady. I když je tu těžší učivo, tak je tu zase líp nastavený systém pro to učení. Myslím, že jedeme pomaleji než na té základce. A taky si myslím, že to známkování tam bylo ostřejší. Myslím, že když na základce bylo něco na čtyřku, tak tady je to na trojku. Učitelé na základce na nás taky neměli čas, což tady jo.

Takže se Ti zdá, že je to mírnější?

Jo, lehčí a mírnější.

Takže během studia na této škole k zhoršení známek u Tebe nedošlo?

Určitě ne.

Co se stane, když Ti nejde učební látka? Co se stane, když dostaneš špatnou známku?

Můžeš se na někoho obrátit, kdo Ti s tím pomůže mimo těch učitelů, takže rodiče, spolužáci a tak?

Snažím se to opravit sám, takže nikoho neprosím o pomoc. A u další látky je to třeba lepší, takže nekolabuju, když přijde nějaký masakr (smích).

Takže Tě to nijak netraumatizuje?

NE, jediný co mě traumatizuje je, když Sparta prohraje ve fotbale (smích)

A můžeš si to popřípadě známku u učitelů „opravit“?

Spíš počkám na tu další látku, ale můžu. Myslím, že se nikomu nestalo, že by je učitel nevyzkoušel, když o to poprosili.

Máš nějakého učitele, na kterého se můžeš spolehnout, když máš nějaké osobní problémy?

Svěřil by ses někomu z nich?

Ano, ale ještě jsem to nevyužil.

Máš nějakého oblíbeného učitele?

Mám jich víc, ale asi vede paní učitelka .....

A čím je tahle paní učitelka jiná než ostatní?

Neprudí a věnuje se nám a ještě nikdy nebyla našťvaná, i když jsem třeba nedodal úkol.

A když nedodáš úkol, jak to probíhá?

Usměje se a řekne, tak si dáme zkoušení? A ono i to zkoušení je u ní prima. S jejím úsměvem a neodolatelně velkýma modrýma očima zvládnou i kuli (smích).

Chtěl bys spíš být hodnocen známkami a nebo slovním ohodnocením?

Mám raději známky, je to přehlednější. Na základce jsem to ohodnocení měl a moc jsem se v tom nevyznal.

Považuješ známky na téhle škole spravedlivé nebo by se Ti více líbilo slovní ohodnocení?

Známky jsou OK.

Cítil jsi někdy, že tohle známkování bylo pro Tebe nespravedlivé nebo pro ostatní spolužáky a kvůli čemu to bylo, jaká byla příčina?

U (učitele....to občas není fér). Myslím, že jsme se s tím setkali všichni ve třídě.