Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základní školy

Supporting the wellbeing of pupils with special educational needs at the lower secondary school

Františka Kutnarová

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B ČJ-SPG

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. 7. 2023

Děkuji Mgr. Anně Kubíčkové za vstřícnost, trpělivost a laskavý přístup při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také všem respondentům, kteří si i ke konci školního roku našli čas na účast ve výzkumu a sdíleli své pohledy a zkušenosti. Poděkovat bych také chtěla své rodině a nejbližším za podporu při psaní práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem „Podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol“ se zabývá problematikou wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol, s důrazem na sociální a emoční aspekty.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení pojmu wellbeing, jeho faktory a vliv na celkovou kvalitu života. Dále se zabývá třídním klimatem jako prostředím ovlivňujícím wellbeing žáků. Je popsán také význam role třídního učitele při podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důraz je kladen na specifika práce s těmito žáky a podporu jejich individuálních potřeb.

Výsledky výzkumu poskytnou ucelený pohled na práci třídních učitelů a jejich úsilí o vytvoření podpůrného prostředí pro wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i celého třídního kolektivu. Získané poznatky mohou sloužit k formulaci doporučení pro třídní učitele, školské instituce a další relevantní aktéry, aby bylo možné lépe podporovat sociální a emoční stránku wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol. Výstupy by měly být relevantní pro pedagogy, školní management a další profesionály pracující s těmito žáky.

KLÍČOVÁ SLOVA

wellbeing, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, druhý stupeň základní školy, podpora, vzdělávací prostředí, třídní klima

ABSTRACT

The bachelor's thesis entitled „Supporting the wellbeing of pupils with special educational needs at the lower secondary school“ addresses the issue of wellbeing among students with special educational needs in the lower secondary stage of elementary schools, with a focus on social and emotional aspects.

The theoretical part of the thesis defines the concept of wellbeing, its factors, and its impact on overall quality of life. It further examines the classroom climate as an environment that influences students' wellbeing. The role of the class teacher in supporting the wellbeing of students with special educational needs is also described, with emphasis on the specificities of working with these students and supporting their individual needs.

The research results will provide a comprehensive understanding of the work of class teachers and their efforts to create a supportive environment for the wellbeing of students with special educational needs, as well as the entire class community. The findings can be used to formulate recommendations for class teachers, educational institutions, and other relevant stakeholders to better support the social and emotional aspects of wellbeing among students with special educational needs in the lower secondary stage of elementary schools. The outputs should be relevant to educators, school management, and other professionals working with these students.

KEYWORDS

wellbeing, students with special education needs, lower secondary school, support, education environment, classroom climate

Obsah

1 Úvod 7

2 Wellbeing ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 8

2.1 Podpora wellbeingu v základních školách 9

2.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami 11

2.3 Asistent pedagoga 13

2.3.1 Role asistenta pedagoga při podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 16

2.4 Třídní komunita a klima třídy 18

3 Faktory ovlivňující wellbeing žáků 23

3.1 Role učitele při podpoře wellbeingu 23

3.2 Postavení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v třídní komunitě 23

4 Dopady speciálních vzdělávacích potřeb na chování a prožívání žáků 25

4.1 Příčiny náročného chování 28

4.2 Prevence náročného chování ve třídě 29

5 Praktická část – podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol 31

5.1 Cíl výzkumného šetření 31

5.2 Výzkumné otázky 32

5.3 Metodologie výzkumného šetření 32

5.4 Popis výzkumného vzorku 33

5.5 Analýza získaných dat 35

5.6 Závěry výzkumu 42

5.7 Doporučení pro praxi 43

Závěr 45

Seznam použitých informačních zdrojů 46
Seznam příloh 49
Seznam tabulek 49
Seznam grafů 49

1 Úvod

V prostředí školy tráví dítě významnou část svého života, mělo by se zde tedy cítit co možná nejvíce pohodlně a bezpečně. Pocit bezpečí a pohody ve škole, kde jsou naplňovány základní potřeby, jsou základními kameny ke spokojenému prožívání a celkové životní spokojenosti, žáci navíc vykazují i lepší studijní výsledky. „*Wellbeing a učení jsou spojené nádoby – bez něho žáci nemohou dosahovat maxima svého vzdělávání*." (Felcmanová, 2021, str. 17)

Studium tohoto tématu může přispět k lepšímu porozumění a podpoře procesu inkluzivního vzdělávání a vytváření rovných příležitostí pro všechny žáky. Podpora wellbeingu (nejen) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tak pozitivně odrazí na jejich úspěchu ve škole a na jejich studijních výsledcích.

Kromě toho je také důležité, aby ve škole panovala podpůrná a respektující atmosféra. Otevřená komunikace mezi pedagogy, žáky a jejich rodiči je klíčová pro zajištění bezpečného prostředí. Pedagogové by měli být vnímaví k potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytovat jim individuální podporu a asistenci, aby se cítili akceptováni a respektováni.

Dalším důležitým prvkem podpory wellbeingu je prevence a řízení stresu. Žáci se speciálními potřebami mohou být často vystaveni vyššímu stresu ve školním prostředí. Prevence šikany a diskriminace je také klíčovou součástí podpory wellbeingu všech žáků, včetně těch se speciálními potřebami.

Ve své práci jsem se soustředila na socio-emoční oblast wellbeingu, protože v literatuře je této oblasti věnována pozornost. Tato oblast zahrnuje faktory, které ovlivňují sociální a emocionální pohodu jednotlivce, a je klíčová pro celkový subjektivní pocit štěstí a kvalitu života. Cílem práce je lépe porozumět této oblasti a přispět k rozvoji poznání a vhodných intervencí pro podporu wellbeingu ve společnosti.

2 Wellbeing ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Definice wellbeingu

Pro termín wellbeing není snadné v českém jazyce nalézt jednoznačný, jednoduchý a zároveň jednoslovný ekvivalent. „*Průřezově jej lze popsat jako stav, kdy se cítíme dobře a dobře fungujeme*'" (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021, str. 18).

Stejně tak, jako není překlad slova wellbeing zcela ustálený, není jednotná ani jeho definice. V odborné literatuře bychom definic tohoto pojmu našli hned několik.

Dle definice WHO (z níž vychází většina zemí) je wellbeing „*stav, ve kterém si jedinec uvědomuje své schopnosti, dokáže si poradit s normálním životním stresem, produktivně funguje a přispívá do vlastní komunity*" (World Healthm Organisation, 2018 in Novotná, 2022, str. 6).

Podobnou definici také představila organizace Partnerství pro vzdělávání 2030+, která wellbeing definuje jako „*stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život*." (Felcmanová, 2021, str. 20)

Ve všech zemích je wellbeing chápán jako faktor rozvoje individuálního potenciálu a celkové prosperity jednotlivce. Princip podpory wellbeingu spočívá v umožnění dětem a mladým lidem plně využít svůj potenciál, posílit jejich odolnost, pocit kontroly a schopnost zvládat životní výzvy. Tím se následně rozvíjí jejich schopnost přispět ke společenskému, kulturnímu a ekonomickému rozvoji státu (Felcmanová, 2021, str. 20).

Definice wellbeingu má tedy dvě roviny. První je osobní pocit pohody žáka, druhá se týká schopnosti jedince fungovat v rámci společnosti a přinášet jí prospěch. Zajištění wellbeingu žáka spočívá v tom, aby se ve školním prostředí, jak ve třídním kolektivu, tak i v širším školním společenství, cítil dobře a zároveň byl schopen bez problémů fungovat a přispívat ke svému vlastnímu fungování. Nicméně je nezbytné vytvořit takové podmínky, které podporují tento stav wellbeingu a zajistí ho v co nejvyšší možné míře (Novotná, 2022). Pro tento proces bude v práci užíváno slovní spojení podpora wellbeingu.

2.1 Podpora wellbeingu v základních školách

K dosažení bezpečného, a pro děti příjemného prostředí ve škole je primárně nutné naplňovat jejich základní potřeby. Cílem podpory wellbeingu je umožnit dětem a mladým jedincům naplno rozvinout jejich inherentní schopnosti, posílit jejich odolnost vůči nepříznivým okolnostem, pocit suverenity nad vlastním životem a schopnost efektivně se vyrovnávat se životními výzvami. Tímto způsobem je možné následně rozšířit jejich kapacitu přispět k sociální, kulturní a ekonomické prosperitě společnosti jako celku (Felcmanová, 2021).

Novotná (2022) uvádí, že existuje několik přístupů k podpoře wellbeingu, které zahrnují vylepšování sociálního a fyzického prostředí, poskytování podpory pro sociální a emocionální učení a rozvoj životních dovedností, prevenci emočních problémů a jejich včasné identifikace, a také zajištění kvalitního vzdělávání a zdravotní péče.

Dle Felcmanové (2021) by se měla podpora wellbeingu vztahovat k následujícím sedmi klíčovým oblastem:

1. Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve vzdělávání

Je důležité systematicky a synergicky podporovat wellbeing ve vzdělávání od centrálních úrovní (ministerstev, ČŠI, Národního pedagogického institutu – NPI, krajů, zřizovatelů) až po jednotlivé školy. Efektivní je implementovat celoškolní přístup k podpoře wellbeingu žáků i pracovníků škol. Zároveň je důležité zaměřit se na cílený rozvoj dovedností, které podporují vlastní wellbeing a odolnost vůči zátěži.

2. Respekt k jednotlivci

Je nutné přizpůsobit opatření ve školách individuálním potřebám jednotlivých osob a míře podpory, kterou trvale nebo dočasně potřebují. Při rozhodování o konkrétních opatřeních ve prospěch žáků a pracovníků školy je důležité zohlednit jejich přání a preference.

Je také třeba aktivně podporovat žáky i pracovníky škol ve svém osobnostním růstu a rozvoji dovedností, které přispívají k jejich vlastnímu wellbeingu a odolnosti vůči zátěži.

3. Aktivní zapojení

Při strategickém plánování podpory wellbeingu ve vzdělávání na různých úrovních, jako je centrální, krajská a regionální úroveň, je důležité zapojit zástupce škol a dalších aktérů ve vzdělávání. Při plánování, provádění a hodnocení opatření podporujících wellbeing na úrovni školy je také důležité do procesu aktivně zapojit žáky a pracovníky školy.

Je vhodné, aby žáci a rodiče byli aktivně zapojeni a měli možnost participovat ve výuce a dalších činnostech školy. Jejich účast a smysluplné zapojení by měly být přirozenou součástí života školy.

4. Očekávání úspěchu

Při podpoře wellbeingu ve školách je důležité uplatňovat celoškolní přístup, který se zaměřuje na očekávání vzdělávacího úspěchu a dosažení optimálního wellbeingu u všech žáků, včetně těch s vyšší potřebou podpory. Je vhodné používat metody a postupy ve výuce, které motivují žáky ke studiu a umožňují jim dosáhnout svého maximálního vzdělání.

Chyby by měly být chápány jak pracovníky školy, tak i žáky, jako příležitost k učení. V rámci celoškolního přístupu by měla převládat pozitivní podpora a výcvik očekávaného chování, namísto trestů a omezení, které jsou používány jako reakce na nevhodné chování žáků.

5. Partnerství a spolupráce

Je výhodné, pokud ve školách dochází k systematické spolupráci pedagogických pracovníků při plánování, provádění a hodnocení vzdělávání a podpory poskytované žákům. Pro efektivitu zvýšené podpory žáků je důležité uplatňovat jednotný přístup při aplikaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vedení chování žáků na základě odborných doporučení. Ve vztahu ke všem pracovníkům, žákům a jejich rodičům je třeba zachovávat respekt a dodržovat jejich lidskou důstojnost i v krizových situacích. Ve školách by měla být aktivně podporována příznivá atmosféra v pedagogickém sboru i mezi žáky. Ve výuce a aktivitách určených pro žáky by měla být systematicky podporována

spolupráce a aktivní zapojení všech žáků. Podpora wellbeingu na úrovni školy by měla zahrnovat opatření zaměřená na posílení pocitu sounáležitosti mezi všemi aktéry, včetně pracovníků, žáků a rodičů žáků. Školy by také měly aktivně navazovat spolupráci se subjekty, které mohou pomoci s podporou wellbeingu žáků a pracovníků.

6. Zajištění bezpečí

Ve školách je důležité úmyslně a systematicky přijímat opatření, která zajistí fyzické a emocionální bezpečí jak pro žáky, tak pro pracovníky. Celoškolní podpora wellbeingu by měla být založena na přístupu, který bere v úvahu traumatické zkušenosti jednotlivců.

7. Opatření založená na důkazech

Při podpoře wellbeingu ve vzdělávání je důležité uplatňovat opatření, která jsou podložena výzkumem a je prokázána jejich účinnost. Součástí jejich implementace by mělo být také pravidelné hodnocení jejich účinnosti. Při strategickém plánování na různých úrovních, jako je centrální, krajská nebo regionální, je také důležité brát v úvahu, že opatření, která jsou úspěšná v jednom kontextu, nemusí nutně fungovat ve všech školách. Pokud se nám podaří tyto principy co nejvíce uplatnit při podpoře wellbeingu ve školách, taková opatření budou mít pozitivní vliv na spokojenost žáků a pracovníků škol, kvalitu výuky a dosažené vzdělávací výsledky.

2.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v České republice upraven několika právními předpisy. Hlavním zákonem, který se vztahuje k těmto žákům, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Dříve se pojem speciální vzdělávací potřeby používal jako obecné označení pro různé druhy zdravotních postižení, zdravotních znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Novela § 16 školského zákona však tuto problematiku zjednodušuje. Podle nové úpravy je osoba se speciálními vzdělávacími potřebami definována jako jedinec, který ke splnění svých vzdělávacích možností nebo k dosažení rovnoprávného uplatnění a užívání svých práv potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (Kendíková, 2016).

Dle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*.

Novelizovaná verze § 16 školského zákona již nerozděluje speciální vzdělávací potřeby, na rozdíl od původního znění tohoto ustanovení. Přesto je vhodné uvést příklady specifických potřeb, se kterými se učitelé na základních školách často setkávají. Jedná se především o tělesné postižení, zrakové postižení, sluchové postižení, lehké mentální postižení, poruchy řeči, poruchy autistického spektra, kombinované vady, poruchy chování, ADHD, specifické poruchy učení a dlouhodobá závažná onemocnění (Kendíková, 2017).

Je nemožné přesně vymezit speciální vzdělávací potřeby, protože každé dítě, včetně těch bez zdravotních problémů, je jedinečné. Podpůrná opatření musí být tedy co možná nejvíce cílená a zaměřená na konkrétního jednotlivce a jeho individualitu (Ženatová, 2014).

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou definována v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*.

Podpůrná opatření jsou vytvořena na základě diagnózy speciálních vzdělávacích potřeb, která je prováděna ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra). Tato opatření zahrnují intervence a podporu,

které se uplatňují jak v odborném prostředí, tak ve spolupráci se školou a ve školním prostředí (Kucharská et al., 2013).

Podpůrná opatření slouží k přizpůsobení vzdělávání a vyrovnání podmínek pro jedince s mírnými obtížemi nebo závažnými problémy. Podle potřeb a intenzity se tato opatření dělí do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření je vždy poskytován školou bez finančního normativu. Druhý až pátý stupeň je pouze v kompetenci školského poradenského zařízení (Ženatová, 2018).

Do podpůrných opatření, která poskytují školy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, spadá poradenská pomoc ze strany školy a školského poradenského zařízení. Dále patří mezi tato opatření úprava organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání a školních služeb, včetně používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Pro žáky s komunikačními potřebami se využívají komunikační systémy pro neslyšící a hluchoslepé osoby a alternativní způsoby dorozumívání. Důležitým prvkem je také vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, který je přizpůsoben potřebám každého žáka. K podpoře žáků slouží také role asistenta pedagoga, který poskytuje pomoc a podporu během vzdělávacího procesu (Kendíková, 2017).

2.3 Asistent pedagoga

Legislativní ukotvení a náplň práce

Asistent pedagoga je „*pedagogickým pracovníkem primárně poskytujícím podporu učiteli při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Ženatová, 2018, str. 31). Primární činnosti asistenta pedagoga jsou uvedeny v § 7 vyhlášky 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o tyto 4 oblasti činnosti:

„a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání".

V novele č. 198/2012 Sb., zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jsou uvedeny dvě kategorie asistentů pedagoga:

1) asistenti, kteří se angažují v pedagogické činnosti ve třídách, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami;
2) asistenti, kteří se věnují pedagogické činnosti spojené s pomocnými výchovnými pracemi ve škole.

Mezi činnosti asistenta pedagoga patří poskytování pomoci žákům při jejich začlenění do školního prostředí ve vzdělávací, výchovné a komunikační oblasti. Dále podpora pedagogických pracovníků školy při vzdělávání a výchovných aktivitách směrem k žákům a při komunikaci s jejich zákonnými zástupci. A nakonec podpora žáků s vážným zdravotním postižením (Kucharská et al., 2013).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných k činnostem v § 5 uvádí, že asistent pedagoga zaprvé „*poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb."* (§ 5, vyhláška 27/2016 Sb., verze 8). Zadruhé asistent pedagoga „*pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním"* (§ 5, vyhláška 27/2016 Sb., verze 8). Aktuálně se vychází z druhé novely této vyhlášky, novely č. 416/2017 Sb.

Jeho náplň práce tedy spočívá v naplňování a realizaci podpůrných opatření. Musíme si však uvědomit, že pochopitelně vstupuje do každodenního kontaktu nejen s žáky s podpůrnými opatřeními, ale s celou třídou. Je tedy také důležitým článkem ve spoluutváření třídního klimatu. Vstupuje do vztahových sítí v kolektivu třídy (Ženatová, 2018).

Ředitel školy, se souhlasem příslušného krajského úřadu, zřizuje pozici asistenta pedagoga. Ředitel je také zaměstnavatelem těchto pracovníků a stanovuje jejich pracovní povinnosti a zařazuje je do příslušné platové třídy na základě nejnáročnějších úkolů, které vykonávají v souladu s jejich odbornou kvalifikací. Ředitel také určuje rozsah úvazku těchto pracovníků (Kendíková, 2016). Vždy je bráno v úvahu doporučení školského poradenského zařízení a individuální vzdělávací plán. Tyto dokumenty vždy vycházejí z poradenské a diagnostické práce s dítětem, zohledňují jeho diagnózu, a především aktuální stav jeho speciálních vzdělávacích potřeb (Kendíková, 2017).

Kendíková (2016) uvádí, že se jedná o relativně novou pedagogickou roli, která je chápána jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele a dostává od něj metodickou podporu. Na škole mu může být poskytována pomoc poradenských pracovníků (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog) a specialisté ze školských poradenských zařízení.

Ženatová (2018) popisuje několik komunikačních kroků k vyjasnění role asistenta pedagoga ve třídě, aby se asistent mohl stát pozitivním prvkem v klimatu třídní komunity. V první řadě by se měli s asistentem pedagoga seznámit rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento vztah je opravdu velice důležitý pro další fungování žáka ve třídě. Asistenti pedagogů a rodiče mají možnost se inspirovat v různých přístupech a osvědčených metodách, které mohou být dále využitelné.

Dále je pochopitelně nutné představit asistenta pedagoga žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně vysvětlit, jak a s čím mu bude nápomocen, co by naopak měl žák zvládat sám a asistent pedagoga žáka podpoří v samostatné práci.

Dalším pomyslným krokem je představení asistenta pedagoga rodičům všech dětí dané třídy. Zde je třeba asistenta pedagoga představit jako někoho, kdo bude pomáhat učiteli k co nejkvalitnější výuce ve třídě a je zde pro všechny (nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

Pochopitelně je role asistenta pedagoga ve třídě představena i ostatním žákům ve třídě. Asistenta pedagoga uvádíme jako kolegu učitele, který je součástí třídy jako on. Je dobré také vysvětlit, že je zde pro žáky, kteří potřebují trochu odlišný přístup než zbytek třídy, ale pokud bude potřeba pomoc jinde, rád se bude věnovat i zbytku třídy. Pokud se asistent pedagoga ve třídě vyskytuje z nějakého důvodu i o přestávkách, je dobré to také vysvětlit a komunikovat s žáky a rodiči. Vysvětlit, že tam není z důvodu, že by žáky hlídala, ale z důvodu bezpečnosti všech přítomných. Pokud se ve třídě vyskytují často konflikty mezi žáky při přestávkách, je dobré, aby byl přítomen co možná nejvíce (Ženatová, 2014).

2.3.1 Role asistenta pedagoga při podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak bylo zmíněno již výše, asistent pedagoga se významnou rolí podílí na tvorbě třídního klimatu. Asistent pedagoga by však měl také aktivně přispívat k integraci a začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu třídy a může hrát klíčovou roli při utváření pozitivního třídního prostředí. Dále má často významný podíl na komunikaci mezi školou a rodinou žáka. Je však důležité, aby tyto role byly v souladu se strategií týmu, který se podílí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Aby měl asistent pedagoga příznivý vliv na wellbeing žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je dobré dodržovat následující doporučení, která zmiňuje Kendíková (2016). S žákem by si měl vybudovat pozitivní vztah, který je založen na vzájemné důvěře. Měl by s žákem komunikovat trpělivě a nespěchat na něj. Komunikace s rodiči žáka i s žákem samotným by měla probíhat otevřeně, pravdivě a podněty podávat včas, aby došlo k jejich funkčnímu řešení. Pokud je potřeba řešit něco individuálně s žákem, měl by asistent pedagoga najít nějaké klidné místo, aby se žák cítil komfortně a mohl se soustředit na řešení.

Nedostatek komunikace přispívá ke zvýšení nejistoty a úzkosti, což ovlivňuje vztah mezi asistentem pedagoga a rodičem a následně i vztah se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Při komunikaci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité brát v úvahu individuální specifika tohoto žáka, která se mohou značně lišit.

Nicméně, všeobecně platí, že klíčové je přijetí žáka, projevování zájmu a trpělivosti. Co může velmi pozitivně působit na klima třídy a wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je zažívání úspěchů. Pro vytvoření příjemné atmosféry ve třídě je nezbytné ocenit všechny jednotlivce. Asistent pedagoga má během vyučování více příležitostí ke všímání si drobností, které zaslouží ocenění a pochvalu. Dobré je oceňovat zcela konkrétní skutky, dílčí úspěchy. Mělo by také probíhat ocenění žáků před třídou (Gabašová, Vosmik, 2019). Při všem výše zmíněném by měl být pedagog i asistent pedagoga spravedlivý, tedy aby se podílel na vytváření stejných podmínek pro formativní ocenění všech žáků. Neméně důležitá je také důslednost, tedy trvání na stanovených pravidlech i požadovaných výkonech žáka (Hájková a kol., 2018).

Je prospěšné zařazovat děti do různých skupin, které umožňují setkávání mezi jedinci, kteří obvykle spolu běžně nekomunikují. Při rozdělování do dvojic (či větších skupin) existuje široká škála možností, například využití obrázkového pexesa nebo losovacích dřívek se jmény. Tímto způsobem se dětem poskytuje příležitost navazovat nové vztahy a komunikovat s různými vrstevníky (Gabašová, Vosmik, 2019).

Asistent pedagoga může k vytvoření dobrého klima třídy přispět příkladným chováním při řešení konfliktních situací. Sociální dovednosti žáků se nejvíce rozvíjejí skrze jejich pozorování a napodobování. Žáci získávají mnoho zkušeností a poznatků tím, že sledují, jak se ostatní lidé chovají a interagují ve svém okolí. V tomto smyslu má asistent pedagoga zvláštní význam, neboť jeho jednání a přístup slouží jako příklad pro žáky. Když asistent pedagoga projevuje pozitivní sociální dovednosti a jedná s respektem a empatií, žáci mají tendenci se jeho chováním inspirovat. Naopak, pokud pedagogové vytvářejí rozpor mezi tím, co říkají a co skutečně dělají, žáci se mohou zmateně orientovat a méně se učit z jejich slov. Je proto důležité, aby pedagogové i asistenti pedagoga byli vzorem konzistentního a pozitivního chování, které se promítá do sociálních dovedností žáků (Gabašová, Vosmik, 2019).

2.4 Třídní komunita a klima třídy

Třídní komunita

Školní třída je specifická skupina dětí, která je nedílnou součástí každodenní činnosti pedagoga. Specifická je svou heterogenitou, růzností, protože žádné dvě třídy nejsou identické. Jako lidé máme určité individuální vlastnosti, každý jsme svým způsobem jedineční, to pak přenášíme pochopitelně i do kolektivu, ve kterém se nacházíme. V každé třídě se setkáváme s různorodými jedinci, kteří přinášejí do prostředí své vlastní osobnosti a přispívají k vytvoření specifické atmosféry a sociálního klimatu. To vše může vyvolávat různé pocity u jednotlivých pedagogů, kteří třídu navštěvují, ale pochopitelně i u jednotlivých členů skupiny (žáků třídy). To, jak se ve třídě jedinec cítí, může působit pozitivní, negativní, ale i ambivalentní pocity (Ženatová, 2018).

Z hlediska sociologie se školní třída řadí do tzv. malé sociální skupiny. Sociální skupina je *„kolektiv jedinců vstupujících do systematické vzájemné interakce. Škála sociálních skupin sahá od nepočetných sdružení až po rozsáhlé organizace a společnosti. Členové skupiny jsou si vědomi své sdílené identity*" (Giddens, 2013, str. 994). Jako malá sociální skupina se pak označuje skupina o 20–30 osobách, kdy je zachována možnost komunikace mezi jednotlivými členy navzájem. Přičemž se všichni členové skupiny navzájem znají (Urbanovská, 2006).

Členové skupiny si s sebou nesou zkušenosti z minulých mezilidských vztahů, z rodiny, ale i z dalších skupin. Mají své jedinečné životní příběhy, které jsou neopakovatelné. V práci se školní třídou nepracujeme jen s různými vzájemně nezávislými jedinci, ale i se skupinou, která má určitou vnitřní strukturu, uspořádání, vlastní dynamiku a hierarchii. Každá třída má navíc svou historii a jedinečnou vztahovou síť. Do dynamiky třídy také zasahuje to, že každý jedinec se ve skupině může chovat jinak, než když je sám, může být ovlivňován sílou skupiny (Ženatová, 2018).

Klima třídy

Bylo doloženo, že nepříjemné pocity strachu a úzkosti, které mohou vzniknout v souvislosti s učením nebo vyloučením z třídního kolektivu, mají negativní dopad na akademické výsledky žáků a jejich celkovou životní spokojenost. Výzkumy v oblasti

neurofyziologie ukázaly, že negativní emocionální stavy a pocit ohrožení výrazně ovlivňují schopnost využívat kognitivních dovedností. Jinými slovy, takové emoce omezují nebo dokonce zcela brání procesu učení (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021).

Čapek (2010, str. 14) uvádí, že třídní klima je *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí."* Je také důležité si uvědomit, že se jedná o sice proměnlivý, ale spíše dlouhodobý stav a že zásadní je právě jeho subjektivita (Gabašová, Vosmik, 2019).

Tvorba třídního klimatu, tedy atmosféry a jejího působení na jedince ve skupině by měla být velmi komplexní, dle Čapka (2010) do tvorby klimatu ve třídě vstupuje velká řada aspektů (složek), které celé klima a jeho rozvoj ovlivňují.

Zaprvé to jsou vyučovací metody, které se ve třídě využívají. Dále komunikace ve třídě, a to jak mezi žáky navzájem, tak samozřejmě i komunikace mezi žáky a pedagogy. Učitel může svou komunikací vůči žákům působit tak, aby dorozumívání mezi žáky a učitelem, ale také mezi žáky navzájem podporovalo příznivé třídní klima.

Samotnou komunikaci učitele ve třídě dělí Čapek (2010) na dvě základní složky, a to odbornou a sociální. Odborná komunikace je zaměřena především na vzdělávání žáků, tedy na předávání znalostí, informací a dovedností. Tato forma komunikace je primárně orientována na edukaci a zajištění kvalitního vzdělávání pro žáky. Na druhé straně máme sociální komunikaci, která se zabývá vztahovými a emocionálními aspekty ve třídě. Tato forma komunikace se zaměřuje na interakce mezi učitelem a žáky, na podporu jejich motivace, pozitivního působení a emocionálního klimatu ve třídě. Sociální komunikace je klíčová pro vytvoření důvěry, respektu a spolupráce mezi učitelem a žáky. Čapek (2010) však upozorňuje, že tyto dvě komunikace nejsou striktně rozděleny.

Třídní klima ovlivňuje také hodnocení ve třídě, tedy jaký je nastavený „metr" a zda je pro všechny předměty stejný. S tím velmi úzce souvisí kázeňské vedení třídy, tedy jak se řeší případná porušování pravidel, zda jsou jasně dána pravidla třídy, zda jsou vymáhána, a jakým způsobem jsou vymáhána. Zda se například spíše trestá, než chválí.

Velká část třídního klimatu je samozřejmě tvořena přímo jedinci, kteří spolu ve třídě koexistují. Vztahy mezi žáky jsou tedy dalším velmi důležitým aspektem při tvorbě třídního klimatu. Mezi žáky se také může utvořit určitá participace, ta mezi tyto aspekty také patří a spoluutváří tak celkové klima třídy. Vytváření příznivého prostředí ve třídě je ovlivněno mnoha různými faktory a elementy. Patří mezi ně:

- vyučovací metody,
- komunikace ve třídě,
- hodnocení ve třídě,
- kázeňské vedení třídy,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- participace žáků,
- prostředí třídy,

(Čapek, 2010).

Zahrnutím do těchto aspektů i vyučovacích metod nebo komunikace, vyjadřuje Čapek (2010) názor, že pod kategorii třídního klimatu patří i to, co někteří odborníci označují jako klima výuky nebo komunikační klima.

Gabašová a Vosmik (2019) mezi faktory ovlivňující klima třídy řadí:

- prostředí třídy, její materiální zázemí, organizaci prostoru třídy;
- dostupnost učitelů a asistenta pedagoga (tedy jak snadno je možné je kontaktovat o přestávce, před či po vyučování);
- vyučovací proces a jeho efektivitu (tedy metody a přístupy výuky, uzpůsobení výkladu a zadávání úkolů jednotlivým žákům, tedy i žákům se SVP);
- oblast vztahů a interakce ve třídě (třídnické hodiny, preventivní programy, exkurze, školy v přírodě, školní výlety);
- složení třídy a organizaci dění ve třídě (věk, poměr chlapců a dívek, celkový počet žáků, počet žáků se SVP).

Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu:

Učitel je nedílnou součástí třídního klimatu, je jeho spolutvůrcem. Důležitou a specifickou funkci má ve tvorbě klimatu třídní učitel. Ten by měl ve třídě, která mu byla svěřena, *„poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit"* (Čapek, 2010, str. 18). Třídní učitel (učitelka) by měl být nejdůležitějším nositelem a tvůrcem managementu konkrétní třídy (Ženatová, 2014).

Vykopalová (1992, in Čapek 2010) tvrdí, že tvorba sociálního klimatu je základní úloha pedagoga. Přičemž vytváření příznivého sociálního prostředí ve třídě je lépe dosaženo, pokud učitel neupřednostňuje a potlačuje svou autoritativní roli a umožňuje žákům převzít iniciativu a být aktivními co nejvíce je to možné.

Třídní učitel by měl být důležitou součástí průběhu studia žáků či studentů. Měl by hájit jejich zájmy, žáci by mu měli důvěřovat a vnímat jako oporu v procesu vzdělávání. Pokud toto funguje tak, jak by mělo, působí to příznivě na klima třídy a žáci se tak budou cítit dobře. Pokud se zaměříme na proces edukace a wellbeing, přispějeme tak k úspěšnému a radostnému vzdělávání (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Zvláštní pozornost by měla být zaměřena na roli třídního učitele, protože právě ve „své" třídě musí pedagog vynaložit maximální úsilí pro uspokojení potřeb žáků. Je nezbytné, aby učitel měl hluboké povědomí o svých žácích, znalosti o tom, co funguje pro každého z nich individuálně a jak s nimi komunikovat, jak rozvíjet jejich schopnosti a kdy a jak je povzbuzovat či uplatňovat kontrolu. Třídní učitel by měl být skutečným obhájcem svých žáků, motivátorem a vzorem ve společenském chování. Zastává důležitou roli dospělého člověka v životech žáků. Je problematické, pokud třídní učitel nemá dostatek příležitostí pro výuku ve své třídě a chybí mu prostor pro vykonávání svého zásadního vlivu (Čapek, 2010).

Management třídy

Management třídy zahrnuje různé aktivity, které by měly mít preventivní účinek, měly by podporovat harmonický rozvoj každého žáka v rámci třídního kolektivu a poskytovat jim pevný základ pro úspěšnou následnou adaptaci v dalších sociálních

prostředích (jako je například střední škola či následné zaměstnání). Proces vedení třídního kolektivu je velmi proměnlivý a zahrnuje různé metody a strategie (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Vedení třídního kolektivu představuje nejnáročnější dovednost pro učitele, vyžaduje vysokou úroveň osobnosti a morálního zázemí. Učitel by se měl zaměřit na efektivní přizpůsobení žáků třídnímu kolektivu, vytváření zdravých mezilidských vztahů, podporování pozitivního chování, péči o emocionální stav žáků, projevování empatie, rozvoj sebepoznání, komunikačních dovedností, výchovu k odpovědnosti, toleranci a vhodné použití trestů a odměn. Může se stát, že management třídy nebude na dobré úrovni. Chybou managementu může být například vznik sociálního odstupu mezi učitelem a žáky, kdy nedochází k efektivní a dostatečné komunikaci. Stejně tak je problematické, když učitel příliš zasahuje do vztahů mezi žáky, vytváří násilnou hierarchii, potlačuje názory, moralizuje nebo bagatelizuje (Branou, Marková, Nováčková, 2014).

Jedním z cílů managementu třídy je podpora soudržnosti ve třídě, tedy snaha o dosažení co nejvyšší úrovně soudržnosti v rámci skupiny a vnímání určité tenze a napětí jako příležitosti pro konstruktivní učení se řešení problémů. Pokud ve třídě přetrvává napětí po delší dobu, pocit bezpečí klesá a dochází ke snížení produktivity, efektivity učení a s tím i wellbeingu. Učitel by měl žáky nechat prožít společné zážitky a umožnit jim sdílet své zkušenosti prostřednictvím školních akcí, exkurzí, výletů a třídních hodin. Učitel by se měl také aktivně snažit otevírat prostor pro interakce a rozvoj sociálních dovedností během výuky, například prostřednictvím práce v náhodných dvojicích nebo různých malých skupinách, podporovat kooperativní výuku, kde žáci interagují, učí se společně komunikovat a spolupracovat (Ženatová, 2018).

3 Faktory ovlivňující wellbeing žáků

3.1 Role učitele při podpoře wellbeingu

Metody, které učitelé používají při výuce, mají významný vliv na klima a atmosféru ve třídě. Tyto metody se projevují v různých aspektech školního prostředí a mohou ovlivnit mnoho faktorů, včetně pořádku a organizovanosti ve třídě, disciplíny a vztahů mezi žáky. Správně zvolené metody mohou přispět k vytvoření pozitivního a podpůrného prostředí, kde panuje pořádek, respekt a spolupráce mezi žáky. Naopak, nedostatečně efektivní metody nebo nedostatek organizace mohou vést ke zhoršení atmosféry ve třídě, nepořádku a narušování učebního procesu. Proto je důležité, aby učitelé pečlivě vybírali a aplikovali metody, které podporují pozitivní klima ve třídě a přispívají k efektivnímu vzdělávání a rozvoji žáků (Čapek, 2010).

3.2 Postavení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v třídní komunitě

Cílem inkluzivního vzdělávání je zajištění rovných příležitostí pro všechny studenty bez ohledu na jejich odlišnosti, jako jsou přesvědčení, víra, barva pleti, styl učení, schopnosti, problémy, sexuální orientace nebo socio-ekonomická situace. Hlavním zaměřením je poskytování potřebné podpory, která umožní každému jednotlivci plně rozvinout svůj potenciál. Inkluzivní vzdělávání se nezaměřuje pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale snaží se uspokojit potřeby všech studentů. Existují rozmanité situace, ve kterých se ukazuje, že při působení specifických faktorů inkluze není efektivní a nemá kýžený pozitivní dopad (Zilcher, Svoboda, 2019). Jeden takový příklad popisuje ve svém článku Vorlíček (2017), který při svém terénním výzkumu věnoval pozornost sociální pozici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto případě (v 6. třídě základní školy) byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyčleněn z komunity třídy, neměl mezi spolužáky žádné kamarády a zastání nenacházel ani v učitelce, která přehlížela rizikovému chování spolužáků tohoto žáka. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl často terčem posměchu, čelil sociální izolaci ve třídě, téměř každý den čelil zastrašování a byly mu poškozovány věci. Autor výzkumu v závěru uvádí, že dle jeho názoru je za tento stav odpovědná i škola, respektive učitelé, kteří dostatečně nekomunikují s ostatními žáky

ve třídě potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou pro konkrétního žáka důležité, aby mohl v běžné třídě fungovat bez větších obtíží.

Výzkumné šetření z projektu „Postavení žáků se zdravotním postižením ve skupině intaktních vrstevníků“, které probíhalo pomocí standardizované ratingové metody SORAD ukázalo, že integrovaní žáci se nachází v dolní polovině vlivu i sympatií třídy (Vítová, 2012).

Často se spolužáci negativně vyjadřují o nevhodném, neobvyklém a rušivém chování, což je v souladu s mnoha výzkumnými studiemi, které ukazují, že žáci s motorickým a mentálním postižením mají ve třídě méně problémů se sociální interakcí se spolužáky než žáci s poruchami chování nebo autismem (Avramidis, 2009, in Vítová, 2012).

Je nezbytně nutné průběžně monitorovat začlenění žáka do kolektivu školní třídy. Mnoho informací můžeme získat prostřednictvím komunitního kruhu, třídnických hodin a neformálních aktivit, jako jsou výlety nebo programy primární prevence. Významnou pomocí je také rozhovor s rodiči (Ženatová, 2018).

4 Dopady speciálních vzdělávacích potřeb na chování a prožívání žáků

Definice náročného chování

Metodické doporučení České školní inspekce definuje náročné chování jako „*chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole“* (Felcmanová et al., 2021, str. 10).

Namísto tradičního termínu „problémové chování“ se tento nový název zaměřuje na to, že hodnocení chování dítěte je vždy subjektivní. Závisí na očekáváních, preferencích a zkušenostech hodnotícího pedagoga. Různí pedagogové mohou vnímat stejné chování odlišně. To, co jeden pedagog považuje za normální vývojové období (např. puberta), může být pro jiného pedagoga nevhodné. Hodnocení náročnosti chování konkrétních dětí závisí na individuálních očekáváních a osobnostních vlastnostech jednotlivých pedagogů (Felcmanová et al., 2021).

Diagnostické metody vztahů ve třídě

Vztahy mezi žáky mají klíčový vliv na atmosféru ve třídě a mohou být pro starší žáky největší motivací, proč ráno rádi vstávají a chodí do školy. Pedagog, který se zajímá o své žáky a jejich vztahy, má možnost využít tuto znalost ve prospěch pozitivního prostředí a efektivního vzdělávání. Pozorně sleduje dění ve třídě, hodnotí situace a vytváří si komplexní přehled, který mu slouží jako základ pro další pedagogické rozhodování. Provádění zpětné vazby, využívání sociogramů, různé typy her a další interaktivní metody přispívají k lepšímu porozumění žákům a jejich vzájemným vztahům. Tím se pedagog aktivně podílí na vytváření podpůrného a harmonického prostředí, které napomáhá optimálnímu rozvoji každého jednotlivce ve třídě (Čapek, 2010).

Prvním krokem směřujícím k vylepšení jakéhokoli lidského úsilí je důkladné poznání aktuálního stavu. Čím objektivnější je toto poznání, tím přesněji můžeme zaměřit naše budoucí úsilí. Naopak, založení na chybných předpokladech nevyhnutelně vede k neadekvátním řešením. Avšak v rámci vzdělávání se setkáváme s mnohovrstevnatostí a složitostí probíhajících procesů, což představuje výzvu při hledání konkrétních měřitelných ukazatelů. A i když se nám podaří tyto ukazatele nalézt a provést jejich měření, stanovení jejich hodnoty, která přesně reflektuje kvalitu, je obtížné. Je nezbytné být si plně

vědomi omezení každého měření a uvědomit si, jaké informace výsledky vlastně nesou (Čapek, 2010).

Pro dosažení pozitivního třídního klimatu není vhodné pravidelně zatěžovat žáky různými dotazníky a testy. Důležité je také mít jistotu, že dojde ke správné interpretaci výsledků. Některé diagnostické metody vyžadují odborného poradenského pracovníka, který je schopen s nimi pracovat. Je tedy nutné pečlivě zvážit, jaké metody a nástroje budou použity, aby nedocházelo k nadměrnému zatěžování žáků a aby byly výsledky správně interpretovány (Gabašová, Vosmik, 2019).

Dobré vztahy mezi žáky ve třídě snižují jejich potřebu hledat podporu a příslušnost v jiných referenčních skupinách. Tento fakt má významný dopad na primární prevenci. Když žáci mají blízké vztahy ve třídě, méně se cítí izolovaní a mají menší potřebu hledat podporu a příslušnost v jiných skupinách mimo školu. To znamená, že jsou méně náchylní k rizikovému chování, sociálním konfliktům a negativnímu vlivu prostředí mimo školu. Diagnostické nástroje nám umožňují analyzovat vztahy ve třídě, třídní klima a také celkové klima ve škole. Hlavním úkolem diagnostických šetření je sledovat, zda se v kolektivu dětí nevyskytují žádné patologické jevy. Pokud jsou tyto jevy zaznamenány, je důležité okamžitě zahájit intervence a přijmout potřebné kroky. Je důležité brát vážně i první známky sociální patologie a provádět včasnou diagnostiku a intervence, které přináší největší úspěch. Tímto způsobem je možné výrazně omezit rizika a vytvořit zdravé prostředí pro všechny žáky. Posuzování vztahů ve třídě je z hlediska etiky velmi náročné, neboť anonymita celého procesu není možná. Získané výsledky diagnostiky mohou být využity školním psychologem při intervenci, avšak ne vše lze vyřešit, a ne každý problém má řešení. Nejčastěji se využívají metody jako ankety, sociometrická šetření a dotazníky (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Sociometrie

Nejběžnější metodou pro zjišťování vztahů ve skupině je sociometrie. Sociometrie zkoumá přitažlivost, odpudivost a indiferenci mezi jednotlivými členy skupiny, což jsou základní jevy skupinové interakce. V našem prostředí je často používána varianta sociometrického dotazování navržená Longem a Jonesovou (L-J, 1960). Při sociometrickém dotazování žáky žádáme, aby vyjádřili své pozitivní preference, například napsáním jmen tří

spolužáků, které mají nejraději. Tyto preference jsou pak bodově ohodnoceny jako první, druhá a třetí volba. Stejným způsobem se hodnotí odpovědi na negativní preference. Výsledky jsou následně zaznamenány do sociogramu nebo sociometrické matice. Sociometrie má především deskriptivní charakter a nezachycuje motivaci sociálních preferencí a odmítání. To je součástí jiných diagnostických metod, které mohou lépe vysvětlit důvody těchto preferencí. Sociometrie může být použita již od první třídy a její výstupy mají obvykle omezenou platnost, trvají přibližně dva až tři týdny (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

SORAD

Sociometrický ratingový dotazník (SORAD) je dlouhodobě využívanou standardizovanou metodou pro studium vztahů v kolektivu třídy. Tato metoda se zaměřuje na osobnostní charakteristiky, které se projevují v mezilidských vztazích. SORAD umožňuje hodnotit současnou strukturu skupiny a převládající typy vztahů mezi lidmi. Je určena pro skupinové použití a je vhodná pro žáky od 6. třídy základní školy až po maturanty.

Součástí SORADu jsou také indexy, jako je index vlivu, index obliby a index náklonnosti, které lze konzultovat v příslušné tabulce. Tato metoda je výborným doplňkem k dalším diagnostickým nástrojům, například B-3, B-4 a D-1, a společně tvoří efektivní sadu diagnostických prostředků.

B-3

B-3 je dotazník určený pro hodnocení vztahů v třídním kolektivu a je použitelný pro žáky od 4. třídy základní školy až po maturitní ročníky, včetně netřídních dětských kolektivů. Jeho cílem je zobrazit váženou hierarchii ve třídě, atraktivitu nebo neatraktivitu jednotlivých žáků, sociogramy obliby a neobliby, sebevnímání žáků a jejich pohled na kvalitu třídy. B-3 poskytuje jak kvantitativní, tak kvalitativní výstupy, což usnadňuje prezentaci získaných výsledků. Je také možné jej vyhodnocovat online přes internet.

B-4 (Braun)

B-4 je zjednodušená verze dotazníku B-3 a je určená pro žáky 2. a 3. tříd základních škol, stejně jako pro třídy speciálních škol. Tento dotazník se zaměřuje na preference žáků a jejich názory na kvalitu vztahů ve třídě.

D-1 (Doležel)

D-1 je semi-projektivní test zaměřený na vztahy ve třídě a je vhodný pro třídy s narušenými vztahy. Kombinuje výhody projektivní metody (odhalování neuvědomělých obsahů) s výhodami strukturovaného dotazování (jednoznačnost, opakovatelnost, porovnatelnost). Tím umožňuje získat bohatší a komplexnější informace o osobnosti, vztazích nebo jiných psychologických aspektech subjektu. Výstupem tohoto testu je 32 indexů, jako například index ohroženého žáka, index agresora atd. Test využívá atraktivní metaforu lodní posádky. Vyhodnocení probíhá pomocí počítačového programu.

Třídní kompas (Hrabal)

Třídní kompas je nejnovější publikovanou metodou založenou na sociometrii. Byl publikován v roce 2011 v Testcentru Praha. (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

4.1 Příčiny náročného chování

Nalezení účinných řešení náročného chování (ideálně formou prevence) přispívá k lepším výsledkům při vzdělávání dětí. Podpora vhodného chování má zásadní roli při prevenci školního neúspěchu a předčasného ukončování vzdělávání. Pro efektivní podporu dětí je klíčové identifikovat příčiny náročného chování nebo emocionálních obtíží a nepohody, neboť na základě těchto poznatků je možné zvolit vhodné intervence. Pro účely zaměření podpory ve škole je užitečné rozlišovat příčiny podle prostředí, ve kterých vznikají (Felcmanová et al., 2021).

Hlavním zdrojem projevů nevhodného chování u dětí a mládeže může být osobní pojetí výchovy, které jednotliví rodiče a pedagogové uplatňují. Toto pojetí vychází z jejich vlastních zkušeností s výchovou získaných v rodině a ve škole během jejich vlastního dětství a mládí. Ovlivňují je také vzory, které napodobují, studium na pedagogických školách a fakultách a vliv médií, zejména televize, rozhlasu a internetu (Navrátil, Mattioli, 2011).

Z výsledků, které prezentuje Navrátil a Mattioli (2011) vyplývá, že rozpory mezi osobními cíli, představami, názory, postoji, potřebami, zájmy a hodnotami mezi učiteli a žáky jsou častým podnětem pro vznik školních konfliktů. Taktéž je patrné, že prevence a řešení školních konfliktů jsou vždy spojeny s proměnami osobních cílů, představ, názorů, postojů a dalších aspektů účastníků konfliktních situací, což zahrnuje rozvoj jejich osobnosti.

Učitel se často setkává s různými formami náročného chování u žáků, které mohou mít různé příčiny. Je důležité, aby měl učitel k dispozici dostatečnou zásobu jednoduchých a účinných postupů, které mu umožní adekvátně reagovat a korigovat chování žáka v dané situaci (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Výše zmíněné metodické doporučení rozlišuje 4 základní příčiny vzniku náročného chování u jedince: příčiny spojené se školou, příčiny spojené s rodinným prostředím, příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka, příčiny v prostředí mimo rodinu a školu (Felcmanová et al., 2021).

4.2 Prevence náročného chování ve třídě

Definice prevence

Slovník speciálněpedagogické terminologie definuje prevenci jako „soubor aktivit, *opatření nebo procesů zaměřených na předcházení vzniku nebo snižování důsledků ohrožení, narušení nebo postižení“* (Kroupová et al., 2016, str. 141). Valenta a kol. (2015, str. 155) definuje prevenci jako *„předcházení určitým, zpravidla škodlivým vlivům*.“

Rozlišujeme 3 typy prevence – primární, sekundární a terciární. Primární prevence má za cíl předcházet vzniku konkrétního jevu tím, že odstraňuje nebo snižuje působení faktorů, které jej vyvolávají (Slowík, 2016). Primární prevenci můžeme dle Valenty a kol. (2015) dále rozdělit na primární nespecifickou, která není zaměřena konkrétně na danou problematiku, ale je zaměřena obecně. Například pokud by se jednalo o prevenci rizikového chování, může za ni být považována na příklad nabídka volnočasových aktivit. Naproti tomu můžeme rozlišit primární prevenci specifickou, která je realizována programy a aktivitami, zaměřenými na konkrétní formu. Specifická primární prevence se dále dělí do 3 úrovní: všeobecná, selektivní a indikovaná

prevence. Prevence všeobecná se zaměřuje na celou populaci vybrané lokality a měla by být ku prospěchu všem členům dané populace. Selektivní prevence spočívá v identifikaci rizikových skupin a zaměření na konkrétní populace s vysokým rizikem vzniku určitých problémů. Příkladem takové prevence může být program mimo školu určený pro děti, které vykazují příznaky související s daným problémem. Indikovaná prevence se zaměřuje na již diagnostikované jednotlivce nebo skupiny, kteří jsou ohroženi. Tyto programy hodnotí míru rizika u těchto konkrétních jedinců nebo skupin.

Sekundární prevence má za cíl ochránit jednotlivce, kteří jsou v reálném ohrožení, před negativními dopady daného jevu, který se jim v životě objevil (Slowík, 2016). Jinými slovy se jedná o sledování a identifikaci latentních projevů nežádoucího chování v rané fázi, s úsilím předcházet jejich vzniku a udržování v čase (Valenta a kol., 2015).

Terciární prevence se snaží zabránit dalšímu zhoršování stavu jedinců, kteří již trpí patologickým jevem (Slowík, 2016). Zaměřuje se tedy na minimalizaci vážných a trvalých zdravotních nebo sociálních následků, které mohou vyplynout z problematického chování jednotlivce (Valenta a kol., 2015).

Prioritou škol by měla být primární prevence, kde se snaží předejít vzniku sociálně patologických jevů. Pro dosažení tohoto cíle se provádí různé aktivity a opatření. Bohužel, identifikace (depistáž) ohrožených dětí na školách není zatím dostatečně efektivní. Sekundární a terciární prevence by měly být předávány do rukou odborníků, kteří se zaměřují na intervence a poskytování podpory (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

V dnešní době mají školy možnost volby mezi komplexními preventivními programy, které spolupracují s externími organizacemi, nebo mohou začlenit prevenci přímo do průběhu výuky prostřednictvím různorodých aktivit. Optimální řešení je nejspíš kombinace obou zmíněných variant. Zkušenosti však hovoří, že touto cestou mohou jít spíše pedagogové prvního stupně. Na druhém stupni základních škol probíhají preventivní programy nezřídka příležitostně a často jednorázově. Důležitý je také význam tzv. seznamovacích kurzů na počátku školního roku v prvním ročníku střední školy, ale také například v 6. ročníku ZŠ, kdy je možné, že se uskupení třídy také promění (Krejčová, 2011).

5 Praktická část – podpora wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na systematickou podporu wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni ve vybraných školách ze strany třídních učitelů.

Výsledky výzkumu by mohly sloužit jako podklad pro tvorbu doporučení a směrnic pro školy a učitele, kteří se zabývají vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň by mohly přispět k obohacení stávajícího poznání v oblasti pedagogiky a inkluzivního vzdělávání.

Tato práce se tak snaží přispět k lepšímu porozumění a zdokonalování pedagogické praxe ve vztahu k podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Věřím, že získané poznatky budou přínosem pro všechny pedagogy, kteří se věnují vzdělávání této specifické skupiny žáků.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je získat hlubší pochopení současného přístupu k podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol. Konkrétně se zaměřujeme na prostředí druhého stupně základních škol a hledáme odpověď na otázku, jaká opatření jsou v tomto prostředí přijímána a realizována.

Dílčí cíle výzkumu zahrnují:

1. Identifikovat a popsat celoškolní opatření, která jsou implementována na druhém stupni základních škol s cílem podpořit wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato opatření mohou zahrnovat organizační a pedagogické strategie, které jsou zaměřené na vytváření inkluzivního prostředí, podporu sociálního a emočního rozvoje žáků a prevenci možných obtíží.
2. Zjistit, jaká opatření využívají oslovení pedagogové na druhém stupni základních škol k podpoře wellbeingu všech žáků ve třídě, kde jsou přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně, jaké strategie a postupy jsou uplatňovány

pedagogy pro vytvoření inkluzivního prostředí a zajištění optimálního vzdělávání a rozvoje všech žáků.

3. Prozkoumat konkrétní opatření, která pedagogové využívají k podpoře wellbeingu konkrétních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké individuální přístupy, adaptace výuky a forma podpory jsou poskytovány těmto žákům, aby se cítili akceptováni, motivováni a měli dostatečné podmínky pro svůj osobní a akademický rozvoj.

Ze všech oblastí, kterých se wellbeing týká, byla pro praktickou část vybrána sociální a emoční oblast, která má ve školním prostředí zásadní vliv a hraje jednu z hlavních rolí v prožívání žáků.

5.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly sestaveny tak, aby poskytly dostatek informací k naplnění dílčích cílů a hlavního cíle výzkumu.

VO 1: Jaká celoškolní opatření podporují wellbeing žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol?

VO 2: Jaká opatření využívají pedagogové k podpoře wellbeingu všech žáků ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

VO 3: Jaká konkrétní opatření využívají pedagogové k podpoře wellbeingu konkrétních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

5.3 Metodologie výzkumného šetření

Pro dosažení stanovených cílů byly provedeny rozhovory s třídními učiteli 2. stupně základních škol. Využito tedy bylo kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum „*uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě*“ (Gavora, 2000, str. 31). Pokouší se „*sbírat detailní data úžeji vymezeného problému*“, tudíž jsme schopni hlouběji porozumět jednotlivým jevům zkoumaného problému (Giddens, 2013, str. 60).

Konkrétně rozhovory probíhaly formou polostrukturovaného rozhovoru. Otázky byly zaměřeny na témata spojená s podporou sociální oblasti wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Polostrukturovaný rozhovor patří mezi formy kvalitativního výzkumu, které se zaměřují na hloubkové poznání. Je založen na předem stanoveném seznamu témat a otázek, který slouží jako vodítko pro průběh rozhovoru (Švaříček, Šeďová a kol., 2007). Seznam otázek a témat, které byly v rozhovoru použity, je uveden v příloze č. 1.

Pro zajištění ochrany osobních údajů jsou veškerá jména respondentů, škol a žáků anonymizována či změněna. Rozhovory byly prováděny osobně, po telefonu, či online formou na platformě Google Meet. Po dohodě se všemi respondenty byly rozhovory nahrávány na diktafon. Respondenti odpovídali v průměru 20 minut.

5.4 Popis výzkumného vzorku

Pro dosažení výzkumných cílů byly provedeny polostrukturované rozhovory s deseti třídními učiteli 2. stupně základních škol, kteří mají přímý kontakt a zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o devět žen a jednoho muže. Výběr respondentů byl zajištěn tak, aby zahrnoval různé základní školy, a umožnil tak získat pohledy různých přístupů a zkušeností v oblasti podpory wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z deseti respondentů jsou tři učitelé ze stejné základní školy, zatímco ostatní učitelé působí na školách v různých lokalitách, včetně škol mimo Prahu. Respondenti v tomto výzkumném vzorku se věkově pohybují mezi 23 a 56 lety.

Přehledně je výzkumný vzorek (se změněnými jmény) zobrazen v tabulce č. 1. V tabulce je uveden věk respondenta, délka jeho praxe, délka třídnictví celkem a délka třídnictví u konkrétní třídy, které se odpovědi týkaly. Další fakta o třídě, které se rozhovor s každým respondentem týkal, jsou v tabulce č. 2.

	věk	délka praxe	délka třídnictví	délka třídnictví u aktuální třídy
Lenka	52	30	30	1
Eva	41	18	10	3
Veronika	56	15	14	2
Jana	36	9	7	3
Zuzana	34	6	4,5	2
Markéta	29	6	2	2
Marie	30	3	1	1
Šárka	36	5	1	1
Václav	23	3	2	2
Klára	47	18	17	4

Tabulka č. 1 – Přehled výzkumného vzorku

Vzhledem k tomu, že je práce zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v konkrétních třídách, bylo zjišťováno také jejich zastoupení v poměru k celkovému počtu žáků. Tato data jsou zpracována v tabulce č. 2.

	ročník	počet žáků ve třídě	poměr žáků se SVP
Lenka	6.	20	4 / 16
Eva	8.	20	4 / 16
Veronika	9.	20	8 / 12
Jana	8.	19	3 / 16
Zuzana	6.	21	13 / 8
Markéta	7.	26	4 / 22
Marie	6.	18	7 / 11
Šárka	9.	23	3 / 20
Václav	7.	26	3 / 23
Klára	9.	27	7 / 20

žáci se SVP žáci bez SVP

Tabulka č. 2 – Ročník a počet žáků (se SVP a bez SVP)

5.5 Analýza získaných dat

Celoškolní opatření v podpoře wellbeingu

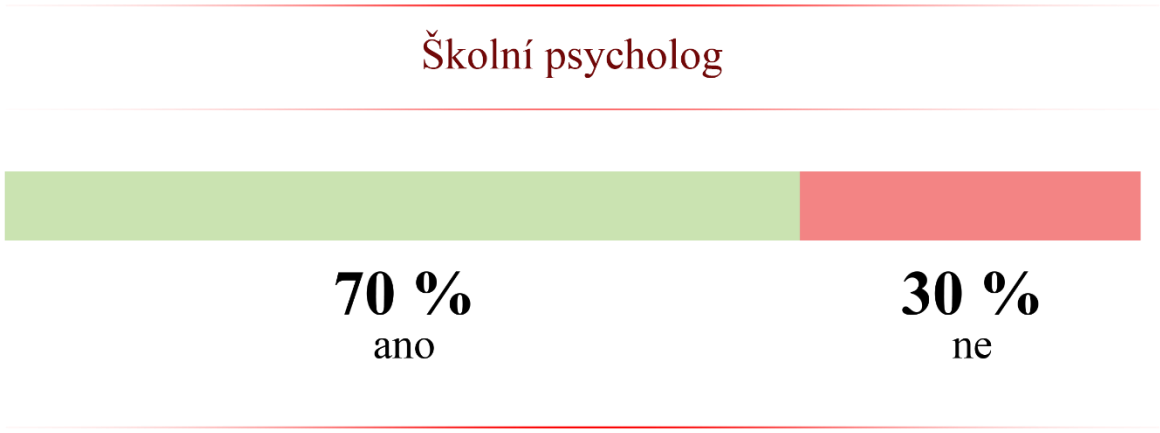
První část rozhovoru je zaměřena na identifikaci a hodnocení celoškolních opatření, která mají potenciál podporovat wellbeing a celoškolní klima. V rámci této části byla zvláštní pozornost věnována především práci školního poradenského pracoviště (jeho přínosu pro podporu žáků a celkového prostředí ve škole) a prostoru, který je třídním učitelům věnován pro podporu wellbeingu žáků. Konkrétně byli respondenti dotazováni na třídnické hodiny, možnosti výletů, adaptačních kurzů a podobně.

Přehledně jsou výsledky výše zmíněných otázek zpracovány níže v grafech č. 1–3.

Většina respondentů se shoduje na tom, že školní poradenské pracoviště ve škole funguje v tomto směru dobře. Během roku probíhají preventivní aktivity zaměřující se na podporu třídního klimatu a vztahů ve třídě. V případě krizové situace všichni zaměstnanci školy vědí, na koho se obrátit, s kým situaci řešit. Jednou výjimkou je škola, kde působí Markéta. „*V podstatě v současné době nemáme vůbec tohle pracoviště, protože se nám úplně rozpadlo a nedaří se nám sehnat lidi. Máme výchovného poradce, ale má funkci spíše administrativní. Chování žáků vůbec neřeší. Měli jsme preventistu, který někdy v únoru rezignoval na svoji funkci, a od té doby to vykonávala paní ředitelka, která na to vzdělání má a řešila spoustu problémů, ale nemáme psychologa, ani speciálního pedagoga. Ale od září by se měla tahle situace nějak zlepšit. Ale tím pádem systematicky na tomhle nikdo nepracuje.*“ V případě krizové situace se třídní učitelka obrací na ředitelku školy, která jí s řešením pomáhá. V závěru Markéta dodává, že funkční školní poradenské pracoviště je klíčové pro práci s třídním kolektivem.

V rozhovoru byli respondenti dotázáni na přítomnost školního psychologa, který k podpoře wellbeingu na základních školách může velmi pomoci. Zastoupení školního psychologa ve školách je zobrazeno níže v grafu č. 1. Je však nutno doplnit, že i když je na škole přítomen školní psycholog, věnuje se spíše individuálním případům, jelikož není zaměstnán na vyšší úvazek. Na požádání se však může účastnit třídnických hodin, je-li něco potřeba řešit.

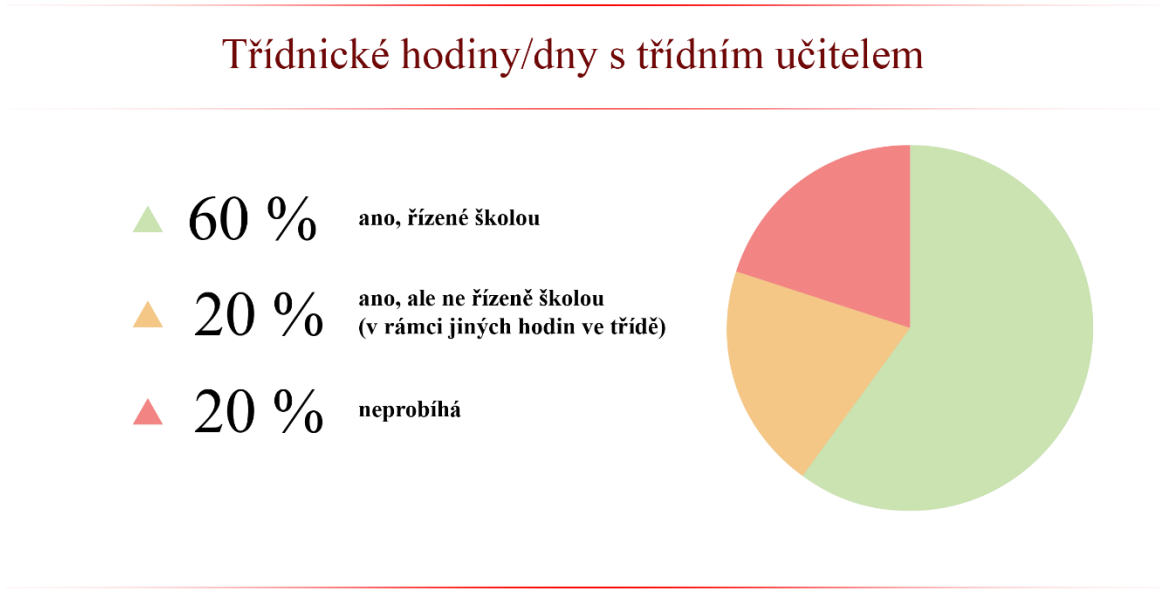
Dále někteří třídní učitelé zmiňují, že ve škole působí také podpora pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Klára: „*Školního psychologa pro české děti nemáme, ale v letošním roce se nám podařilo na jeden den získat psycholožku pro ukrajinské děti, ukrajinsky mluvící psycholožku*.“ Dále také Klára zmiňuje, že na škole funguje koordinátor pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Zuzana ve své odpovědi zmiňuje práci dvojjazyčného asistenta, který je učitelům k ruce při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.



Graf č. 1 – Přítomnost školního psychologa

Respondenti, kteří uvedli, že ve škole řízené třídnické hodiny či dny s třídním učitelem nemají, by o ně stáli. V některých školách jsou třídnické hodiny zavedeny, ale část pedagogů jejich potenciál nevyužívá. Například Václav má ve škole stanoveno, že první hodinu v pondělí je pravidelná třídnická hodina, ale dle jeho slov ji třída v druhém pololetí začala „bojkotovat“ a stmelovací a utužovací kolektivní aktivity již nevyužívá. Navíc upozorňuje, že jsou třídnické hodiny mimo pracovní úvazek a dle jeho slov nemá žádný nástroj k tomu, aby byli žáci ukáznění a plnili zadané úkoly. Ovšem na rozdíl od zbylých respondentů byli dle jeho slov pedagogové na této škole vyškoleni právě na tvorbu stmelovacích aktivit ve třídě, aby mohli třídnické hodiny využít co možná nejefektivněji.

Všichni respondenti se však shodnou na tom, že třídnické hodiny jsou potřeba minimálně k organizačním a administrativním záležitostem. Shoda také panuje v tom, že třídní učitelé, kteří nemají možnost pravidelného kontaktu se třídou v rámci třídnických hodin, tyto věci řeší ve svých hodinách na úkor učební látky. Nicméně vnímají tento čas jako důležitý pro fungování třídního kolektivu a čas využívají, i když je na úkor probrané látky v jejich předmětu.



Graf č. 2 - Třídnické hodiny/dny s třídním učitelem

Opatření na podporu wellbeingu ve třídě

Druhá výzkumná oblast se týká podpory wellbeingu ve třídě, kde je umístěn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy konkrétním opatřením, která jsou aplikována za účelem podpory wellbeingu žáků ve třídě.

Zde se více respondentů shoduje na tom, že otevřená komunikace je v tomto ohledu velmi důležitá. Lenka doslova říká, že „*je potřeba mluvit o těch věcech, co děti trápí, co tady zažívají, jaké mají problémy. Když se to s nimi hned na začátku uchopí, rozebere, učí se vlastně i to, aby to dokázali říct, ty potíže, co mají.*“ Podobný přístup má i Zuzana, ve své třídě každý den dělá komunitní kruh, kde si povídají o aktuálních tématech, která právě třída řeší. Říká: „*Já se snažím o otevřenou komunikaci, respektující.*

O to, aby ty děti pracovaly v různých skupinách.“ Tento přístup se také objevoval opakovaně. Učitelé vnímají jako důležité, že se žáci učí pracovat s různými jedinci. Markéta: „*Já se snažím, abych trošku nabourávala ty jejich bezpečné skupinky. Aby se vytvářely trochu můstky mezi těmi jednotlivými skupinkami. V rámci svých hodin, když je skupinková práce, tak ne vždy jim dovolím si udělat skupinky tak, jak chtějí oni. A někdy právě cíleně vytvořím skupinky tak, abych tam případně vytvořila nějaké nové spojení. Bohužel se to velmi často u nich setkává s ne úplně libostí. Ale je to už lepší, než to bývávalo.*“ Veronika si přeje, „*aby učitelé vytvářeli ty skupinky tak, aby to byly namixovaný skupinky a ty děti trochu vytahovali z té komfortní zóny.“* K tomuto ještě sama dodává, že ze všech žáků ve třídě nelze udělat kamarády, ale stačí jí, když „*to budou lidi, kteří se respektují. Respektují, že tam spolu jsou a vzdělávají se. A když spolu vyjdou do skupiny, tak spolu pracujou.“* Toto také zmiňuje Lenka: „*Právě proto, že máme ve třídě děti s podpůrnými opatřeními, kdy některá jsou vyloženě „jenom“ poruchy učení, ale máme tady právě i poruchy chování, takže je náročné nějak ten kolektiv nastavit, aby se vzájemně respektovali, respektovali svoji jinakost, svoji jedinečnost.* (…) *Postupem času se udělal strašně velký pokrok, že drží pospolu, dovedou spolu pracovat, dovedou si pomoct.*“

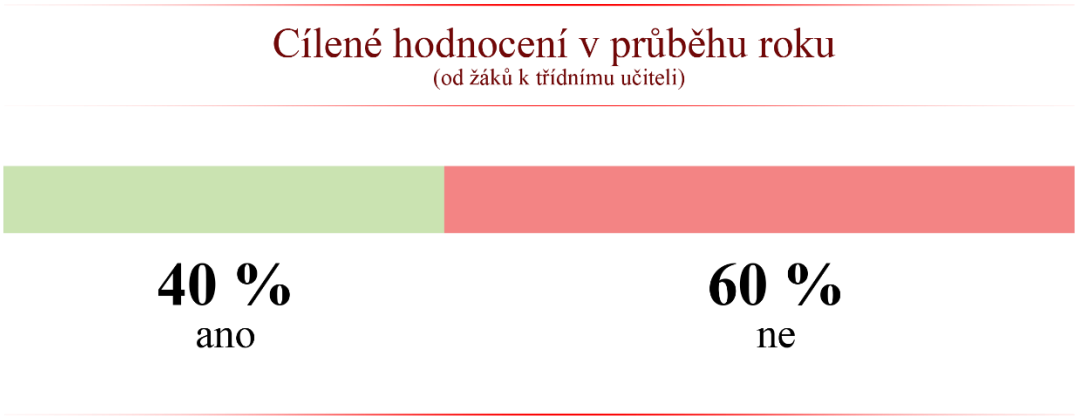
Jako důležitou zde spatřuji také genderovou smíšenost skupin při skupinové práci. V rozhovorech se několikrát opakovaly problémy v rozdělení třídy na skupinu žáků mužského pohlaví a skupinu ženského pohlaví. Například Eva tento problém řešila na konci školního roku 2021/2022. Nakonec se situací zabývala ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm. „*Měli jsme s nima* (s žáky) *několik třídnických hodin, kdy holky kreslily postavu kluka a psaly tam nějaké vlastnosti, které se jim líbí, či nelíbí, kluci to samé s holčičí postavou. Pak jsme to společně nějak probírali, měli rozhovory. Já jsem si vzala holky a jeden z učitelů na škole si vzal kluky a snažili jsme se jim nějak vysvětlit, jak vztahově holky fungují, protože pro ty kluky je to strašně těžké.*“ Zde je, myslím, velmi důležité to, že třídní učitelka vnímala existenci problému, chtěla ho vyřešit a požádala o pomoc školní poradenské pracoviště. Říci si o pomoc, když si nevím rady je také velmi důležitou součástí pedagogické praxe. Veronika propojení dívek a chlapců ve třídě také zmiňuje jako důležitou součást práce na dobrém kolektivu a třídním klima. „*Přijde mi důležitý hodně pracovat i na propojení holek a kluků, protože prostě to je věk, kdy oni se separují od sebe…*“

Také role asistenta pedagoga je pro třídní učitele velmi důležitá, jelikož *„může odhalit to, že dneska to dítě je v pohodě, nebo není v pohodě, má větší prostor než učitel a může se na to dívat zvnějšku, vidí dítě v různých hodinách a může být nápomocná při tom, že něco nefunguje jen v určité hodině“* (Veronika). Zpětnou vazbu od asistenta pedagoga vnímá jako velice cennou. Všichni respondenti se shodují na tom, že asistent pedagoga, který je přítomen ve všech třídách, je nedílnou součástí tvorby příznivého třídního klimatu, wellbeingu žáků se speciálními potřebami i ostatních žáků ve třídě. Ať už se jedná o nabídku doučování, či jeho zůstávání ve třídě i mimo výuku, práce nad rámec svého úvazku. Dle Jany je potřeba velké časové investice a práce, aby kolektiv byl fungující, aby spolu žáci vycházeli. Zde vidí velký přínos právě i v podpoře asistenta pedagoga – „*nedovedu si představit, že bych neměla asistentku*.“ Ve spolupráci s asistentkou se snaží podporovat třídní klima vztahem k dětem. „*Že je na nás vidět, že je máme rádi, že s nimi rádi jezdíme na výlety, trávíme s nimi ten čas. Že ten čas trávíme i mimo školu.*“

Trávení času mimo školu se v rozhovorech opakovalo také velmi často jako jedno z opatření pro podporu wellbeingu ve třídě. „*Určitě kdybychom jenom seděli ve škole, tak by to* (třídní klima) *nešlo zlepšit.*“ Veronika zastává názor, že „*cokoliv, co ta třída může zažít mimo školu je velice cenné z hlediska vztahů.*“ Mimo školu se dostávají žáci do jiných situací než ve škole, dynamika skupiny je úplně jiná.

Respondenti byli dále dotazováni na to, zda jako třídní učitelé využívají v průběhu roku nějakou písemnou formu zpětné vazby směrem od žáků k třídnímu klimatu (ať už formou sociometrie, či krátkého dotazníku). Graf č. 3 ukazuje, že 6 z 10 respondentů nic takového nevyužívá. Je však nutné dodat, že buď provádí jinou formu zpětné vazby (například slovní), nebo jsou učitelé dostatečně spokojeni s třídním klimatem a neshledávají zpětnou vazbu od žáků za nutnou, protože jim atmosféra ve třídě přijde v pořádku.

Lenka vidí hodnocení své práce od dětí i jako příležitost pro žáky, aby viděli, jak pracovat například s konstruktivní kritikou: „*Vlastně i ty děti se tím můžou učit, jak takovou věc přijímat, jak s tím dál pracovat, argumentovat*.“



Graf č. 3 – Cílené hodnocení v průběhu roku

Šárka se k otázce podpory wellbeingu ve třídě vyjádřila i k tomu, že v 9. ročníku není moc času na řešení třídního klimatu, protože „*oni* (žáci) *už s tím pracovat nechtějí, ani učitelé. Ten tah na branku je od začátku tak velký na ty přijímačky, že aby se děti zabývaly nějakým klimatem ve třídě… i ty rodiče na to byli dost náchylní.*“

Konkrétní opatření k podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Ve třetí výzkumné oblasti bylo zjišťováno, jaká konkrétní opatření byla ve třídě aplikována k podpoře wellbeingu konkrétních žáků se SVP. Zde jistě stojí za zmínku odpověď Evy, která na začátku školního roku připravila pro žáky ve třídě hodinu, kdy si mohli zažít to, jak vypadá například čtení z pohledu dyslektika, který je ve třídě přítomen. „*Aby se ten kluk cítil dobře, našla jsem si takové video, kde se ukazuje, jak vlastně dítě, které má třeba dyslexii, vidí text. Pak jsem dětem i rozdala papíry, kde si to mohly vyzkoušet, přečíst text tak, jak ho vidí ten dyslektik. A potom vlastně on sám promluvil, co se v té jeho hlavě děje, kolik tam má myšlenek, jak je pro něj těžké se soustředit, proč třeba musí odcházet někdy ze třídy pryč.*“ Dále pak dodává, že i když ho většina třídy zná již od první třídy, bylo potřeba tuto aktivitu zorganizovat a celkové atmosféře třídy to velmi prospělo.

Přítomnost žáka se speciálními potřebami ve třídě (kolektivu) již od 1. třídy, či dokonce od mateřské školy, je (jak zmiňuji i v teoretické části v kapitole 3.2) významnou proměnnou v přijetí žáka zbytkem třídy. Veronika: „*Myslím si, že dokonce ani nevědí* (žáci třídy)*, na koho je tam ten asistent třeba napsaný. Tím, že jsou spolu opravdu od první třídy a vědí, že ten má úlevu a ten to, tak to ani neřeší. Nikdo nenapadá to, že někdo má krácený zadání. Myslím si, že to tam berou úplně normálně*.“

Postřehy pedagogů k tématu nad rámec výzkumných otázek

V poslední části rozhovoru měli respondenti prostor pro vyjádření dalších myšlenek ohledně tohoto tématu. Sešlo se zde množství zajímavých témat, která mohou být námětem pro další rozpracování. Lenka vidí například problém v tom, že se dnešní společnost zaměřuje na výkon a je to přenášeno již i na žáky v základních školách „*Téma klima třídy a wellbeingu mi přijde jako hodně velké téma, obzvlášť v současné době, kdy je ze strany společnosti hodně tlak na výkon i od rodičů to vnímám, že je víc rodičů, kteří jedou po tom výkonu, i někteří učitelé to takhle mají a potom v těch třídách není to klima tak, jako by mohlo být, kdyby se s tímhle pracovalo, protože pořád je tam vnímáno to, že nějaké povídání s dětmi a třídnické hodiny s dětmi ubírá čas na to učení, protože nestihnu probrat to, co mám. Já mám ale zkušenost, že když ty děti jsou v pohodě a tohle se nějak nastaví, tak jde v pohodě i to učení, nezadrháváme se na nějakých dohadech. Rozhodně si myslím, že čas do těchhle aktivit se vyplatí i do té výuky samotné.“*

Markéta vyjádřila názor, že si myslí, že by „*učitelé, kteří jdou do praxe, měli* být primárně *vzděláváni v téhle oblasti než nutně v tom oboru. Protože, obzvlášť pokud člověk pracuje na základní škole, tak tyhle věci jsou alfou a omegou jeho života.* (…) Když neumím *pracovat s tou třídou, tak se nehnu nikam. Většina učitelů se to učí nějak za pochodu a chodí se inspirovat k jiným kolegům.*“

V odpovědích byl také často zmiňován vliv distanční výuky, která probíhala především ve školním roce 2020/21 a 2021/22. Šárka o tomto vlivu mluví ve spojení s celkovou atmosférou ve třídě. „*Tím, jak prošli covidem v době, kdy přešli na druhý stupeň, tak se z nich nestal kolektiv. To jsme tak nějak viděli napříč těmi třídami, že prostě nejsou spolu. Třída prostě nebyla kolektiv, ale nemyslím si, že by to bylo nějakými speciálními potřebami určitých žáků.*“ Dobu distanční výuky zmiňuje v souvislosti s wellbeingem i Jana,

která v odpovědích opakovala, že se ve škole snaží pracovat s předcházením školního neúspěchu, „*protože to je stresovalo v posledním roce úplně nejvíc, protože po covidu byli všichni úplně takzvaně na prášky“.* Téma psychické pohody žáků se v odpovědích opakovalo také vícekrát a je patrné, že na některých školách velmi chybí soustavná práce školního psychologa. Z odpovědí respondentů vyplývá, že ve škole je často tato pozice zastoupena někým, kdo má krátký úvazek a působí tak na škole pouze pár dní v týdnu (či dokonce jen jeden den).

5.6 Závěry výzkumu

Z výsledků šetření vyplývá, že wellbeing žáků (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi aktuální téma, kterým se učitelé ve škole zabývají a toto téma jim není lhostejné. Na základě odpovědí lze říci, že třídní učitelé jsou si vědomi důležitosti mimoškolních aktivit, které s dětmi podnikají, jelikož tyto aktivity mohou fungovat jako dobrý nástroj pro posílení a prohloubení vztahů mezi žáky a zároveň mezi žáky a pedagogy či asistenty. Gamašová a Vosmik (2019) dokonce píší, že mimo školu je větší možnost se dozvědět více informací ohledně vztahů ve třídě. Zároveň jsou při mimoškolních aktivitách vystaveny situacím, kdy se musí na něčem domluvit, kdy se může ukázat soudržnost třídy.

Respondenti se shodují na tom, že role asistenta pedagoga na druhém stupni je důležitou součástí tvorby příznivého klimatu třídy a s ním i wellbeingu žáků ve třídě. Výhodu spatřují v tom, že je se třídou většinu času, vidí každého žáka v souvislostech a může se na situace dívat z více stran. Gamašová a Vosmik (2019) zastávají názor, že přítomnost a všímavost asistenta pedagoga může být významným prvkem prevence rizikového chování ve třídě. Asistent pedagoga pak také doprovází žáky při školních výletech a mimoškolních aktivitách, které (jak je zmíněno výše) jsou důležité pro podporu dobrých vztahů ve třídě.

V odpovědích se třídní učitelé shodují na tom, že pakliže jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleněni do kolektivu již od začátku školní docházky, jsou stabilně zařazeni a ostatní žáci jejich jinakost už nevnímají. Což také potvrzuje

Ženatová (2018, str. 27), která zmiňuje také to, že *„malé děti si, na rozdíl od nás, odlišností nevšímají tak důrazně*“, protože je ještě neomezují stereotypy a předsudky.

Třídní učitel by měl fungovat jako styčný bod pro řešení problémů, které žáci řeší (ať už jde o problémy spojené se školou či mimo školu). Stabilní vztahy, které jsou založeny na vzájemné důvěře, jsou velmi důležité pro příznivé třídní klima a tím pádem i wellbeing žáků, kteří se tak mají možnost věnovat v plné míře vzdělávacímu procesu.

Z výpovědí třídních učitelů je patrné, že je mezi žáky stále znát vliv distanční výuky, kdy došlo k výraznému narušení komunikace s kolektivem vrstevníků. Dle Ženatové (2018) je potřeba podporovat symetrickou komunikaci, umění zdvořile komunikovat a ostatním sdělit, co se mu v jejich chování líbí či nelíbí. K tomuto může dobře posloužit proměnlivost skupin při skupinových aktivitách ve třídě, či mimoškolní aktivity. Na toto se ve školách také bere zřetel.

Měla by tedy probíhat preventivní opatření i přesto, že má třídní učitel pocit, že kolektiv funguje v pořádku. Myslím, že by bylo dobré vnímat rozdíl mezi tím, když jsou žáci v kolektivu třídy „v pohodě“, a tím, když jsou skutečně v kolektivu spokojení a šťastní. Několikrát také v rozhovorech od třídních učitelů zaznělo, že dle jejich názoru není možné, aby se všichni přátelili ve třídě se všemi. Myslím si ale, že by se na vztazích mezi jedinci ve třídě mělo pracovat soustavně, i když je jasné, že úplného přátelství se v kolektivu zřejmě nikdy nedocílí.

5.7 Doporučení pro praxi

Z výzkumu a teoretické části práce vyplývá, že wellbeing je skutečně velmi spojen s procesem vzdělávání. Pokud se žáci ve třídě necítí dobře, bude pro ně obtížnější celý vzdělávací proces. Pokud tomuto může třídní učitel ve spolupráci s dalšími pracovníky školy či dalšími externími pracovníky (například ze školských poradenských zařízení) pomoci, určitě by této příležitosti měl využít. V tomto ohledu je velmi nepříznivé, pokud školní poradenské pracoviště nefunguje tak, jak by mělo, ale funguje pouze jako „administrativní služba“ školy.

Jako velmi funkční opatření pro tvorbu třídního kolektivu se jeví adaptační kurz v 6. třídě. Přechod na druhý stupeň je pro žáky velký skok a znamená pro ně velké množství změn (nový třídní učitel, střídání učitelů ve vyučovacím procesu během dne). Zároveň se v některých základních školách do 6. třídy připojují žáci z menších základních škol, které druhý stupeň nemají. Tím se tedy může stát, že kolektiv je výrazně proměněný a potřebuje tento čas na stmelení jak žáků mezi sebou, tak i žáků s novým třídním učitelem (a případně i asistentem) (Kucharská et al., 2013).

V rozhovorech se také několikrát objevilo, že trpělivost třídního učitele ve vysvětlování a dostatečné komunikaci krizových situací (ať už v rámci celé třídy, nebo s jednotlivci) se osvědčilo a nyní se toto úsilí vrací v podobě otevřené komunikace a důvěry žáků směrem k třídnímu učiteli. Toto nastavení důvěry může mít pozitivní vliv na wellbeing a celkovou spokojenost žáků, protože si umí i navzájem říct, co se jim v jejich interakci nelíbí. Myslím si, že by bylo dobré se v práci se třídou v rámci nestandardních situací nevzdávat při prvním nezdaru. Stojí za to ve svém úsilí a snaze pokračovat dál, protože dle zkušeností třídních pedagogů se toto úsilí vyplácí.

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na problematiku podpory wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol, s důrazem na sociální a emoční stránku wellbeingu. Cílem práce bylo analyzovat vliv třídního klimatu a práce třídních učitelů na wellbeing těchto žáků.

Na základě provedeného kvalitativního výzkumu bylo zjištěno, že třídní klima a práce třídních učitelů hrají klíčovou roli v podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Příznivé třídní klima, které se vyznačuje respektováním rozmanitosti, podporou vzájemného porozumění a inkluzivním přístupem, vytváří prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně, respektováni a podporováni ve svém osobním a akademickém rozvoji.

Třídní učitelé hrají klíčovou roli ve vytváření příznivého třídního klimatu a podpoře wellbeingu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich přístupy, strategie a interakce s žáky mají vliv na jejich emoční pohodu, sebevědomí a sociální integraci. Důležitým prvkem je také spolupráce mezi třídním učitelem, žáky, jejich rodiči a dalšími odborníky, která posiluje podporu a respektování individuálních potřeb a schopností žáků.

Na základě získaných poznatků a výsledků výzkumu je možné navrhnout několik doporučení pro praxi. Patří sem důkladná příprava třídních učitelů na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a heterogenitou třídy, poskytování podpory a poradenství ze strany poradenských pracovníků školy a vytváření prostředí, které podporuje inkluzi a sociální interakce mezi žáky s různými potřebami. Často byla také zmiňována potřeba otevřené komunikace mezi žáky, učitelem a asistentem.

Tato práce přináší nové poznatky o vztahu mezi třídním klimatem, působením třídních učitelů a wellbeingem (nejen) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni.

Seznam použitých informačních zdrojů

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

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

FELCMANOVÁ, L., PÝCHOVÁ S., SRB V. *Partnerství pro vzdělávání 2030+ po dvou letech. Kam jsme dospěli ve spolupráci na zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeingu a rovných šancí dětí.* Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., 2022. ISBN: 978-80-908656-0-0.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-07-01]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy.* Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. Dostupné z: https://docplayer.cz/46262871-Uvod-do-pedagogickeho-vyzkumu-peter-gavora.html

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 287-80-257-0807-1.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3474-3.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-06-28]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf

MŠMT – žáci se SVP: https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

NOVOTNÁ, Kateřina. *Wellbeing ve vzdělávání. Analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů.* Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., 2022. ISBN: 978-80-907826-9-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.

SRB V., FELCMANOVÁ L., PÝCHOVÁ S. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření. Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. 2021. ISBN: 978-80-907826-1-7.

URBANOVSKÁ, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1410-4.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÍTOVÁ J, BALCAROVÁ J, LINHARTOVÁ V. *Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině intaktních vrstevníků*. Paidagogos, [Aktualizováno: 2013-12-31], [Citováno: 2023-07-06], 2013, 2, #26. S. 451–464. Dostupné na www: http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=26

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě.* Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Podklady k rozhovorům s respondenty

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Přehled výzkumného vzorku

Tabulka č. 2 – Ročník a počet žáků (se SVP a bez SVP)

Seznam grafů

Graf č. 1 – Přítomnost školního psychologa

Graf č. 2 – Třídnické hodiny/dny s třídním učitelem

Graf č. 3 – Cílené hodnocení v průběhu roku