



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Fakulta zdravotně sociální

Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Specifika sociální integrace dětí mladšího
školního věku se zdravotním postižením
v zájmovém vzdělávání

Vypracovala: Martina Fenclová

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

České Budějovice 2015

Abstrakt

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat a porovnat specifika sociální integrace žáků se zdravotním postižením v mladším školním věku ve školní třídě a ve školní družině. V první kapitole analytické části jsem se věnovala samotnému pojmu sociální integrace, jeho vymezení a poukázání na různé možnosti jeho vnímání. Z tohoto důvodu bylo potřeba jasně stanovit, jak bude s pojmem v této práci zacházeno. Přiklonila jsem se k definici Vítkové (2004, s. 17), neboť její pojetí vychází z kontextu školního prostředí, které je pro mou práci výchozí, a její definice odpovídá současnému trendu vnímání integrace jako procesu. Dále jsem charakterizovala proces začlenění jedince do společnosti a uvedla některé dokumenty pro tento proces výchozí. Jedná se např. o Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením nebo Národní plán pro vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, který v jedné ze svých kapitol přímo zakotvuje podmínku umožnit těmto osobám podílet se stejnou měrou na zájmové činnosti. Na potřebu vytvořit Školní vzdělávací program ve školském zařízení reaguje Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu v zájmovém vzdělávání. Protože úspěšnost sociální integrace může ovlivnit řada faktorů, bylo potřeba je v práci vymežit. Mezi nejdůležitější faktory lze řadit samotného žáka se zdravotním postižením, rodinu, pedagogy, podpůrná opatření a další faktory. Druhá kapitola se zabývala specifiky sociální integrace žáka ve školní třídě a ve školní družině. Východiskem je v obou případech žák se zdravotním postižením, jeho potřeba začlenit se a na druhé straně školy a školská zařízení nabízející určitý prostor pro naplnění těchto potřeb. Uspokojení těchto potřeb ovlivňují specifika sociální integrace ve školní třídě a ve školní družině. Mezi ně řadíme zejména možnost využívání podpůrných opatření, rozlišnost v postavení školy a školského zařízení a pedagogů v nich působících, specifika vrstevnické skupiny, prostor pro rozvoj klíčových kompetencí aj. V této kapitole jsem také uvedla úskalí, která jsou se sociální integrací spojená. Jedná se především o kvalifikační a osobnostní předpoklady pedagogů, o kvalitu podpory žáků se zdravotním postižením a o schopnost kooperace mezi žáky, pedagogy a rodiči.

Dále jsem přistoupila ke sběru dat. Tomu předcházela výběr výzkumného vzorku. Tím se stal jeden žák se zrakovým postižením, jeden žák s atypickým autismem a jedna žákyně s Downovým syndromem. Rozdílnost zdravotního postižení jsem pro svoji práci vnímala jako výchozí, neboť se domnívám, že významným způsobem může sociální integraci ovlivnit. K získání dat jsem využila metodu polostrukturovaného interview, nezúčastněného pozorování a sociometrického dotazníku B-4. Poslední dvě metody byly pro porovnání specifík sociálního začlenění velmi podstatné, neboť ověřují informace získané dotazováním a ukazují na skutečný stav bez subjektivního smýšlení dotazovaných.

Sběr dat probíhal na třech základních školách ve druhém pololetí školního roku 2014/2015. Na základě získaných dat jsem vytvořila tři případové studie. V rámci každé z nich jsem porovnávala specifika sociální integrace ve školní třídě a ve školní družině. Následně jsem případové studie celkově vyhodnotila. Zjistila jsem, že některé faktory hrály roli při integraci ve škole i školní družině současně. Tak tomu bylo především v případě počtu žáků. Vyšší počet byl pro obě zařízení k podpoře integrace nevhodný. Také postoje pedagogů hrály v obou případech velkou roli. K velmi odlišným výsledkům jsem dospěla v oblasti možnosti seberealizace a rozvoje sebedůvěry žáka. Přestože jsou možnosti a schopnosti jedince v obou případech obdobné, školní družina nabízí prostor pro seberealizaci patrně větší. V rámci volnočasových a svobodně zvolených aktivit žák může dosahovat úspěchů a vlastních cílů. Aby ale k seberealizaci mohlo docházet, musí být pedagog schopný reflektovat potřeby žáků a na jejich základě nabízet činnosti, které budou tyto potřeby uspokojovat. Jednou ze zkoumaných oblastí byly sociální interakce a prostor pro jejich realizaci. Z případových studií se školní družina jeví jako zařízení nabízející přirozeně větší prostor. Zároveň se ale ukázalo, že potenciál školní družiny pro podporu sociálních interakcí je využit jen minimálně. Nestačí totiž pouze umožnit prostor pro sociální interakce, ale je potřeba je aktivně podporovat prostřednictvím různých podnětů a vhodně zvolených aktivit. Významným úskalím školní družiny byla míra žáků, kteří denně přechází ze školní družiny do zájmových kroužků. Tyto neustálé odchody totiž narušují souvislou pedagogickou činnost družiny, v rámci níž se vychovatel snaží podporovat sociální integraci.

Ukázalo se, že i během pobytu ve školní třídě je možné sociální integraci podporovat prostřednictvím skupinových her a pozitivních podnětů ze strany třídního učitele. Školní družina má v oblasti sociální integrace vlastní potenciál, ale záleží, zda bude činnostmi a fungováním družiny využita.

Případové studie naznačily určitou pestrost, která je patrnější ve školní družině. Ta je dána její volnější strukturou a činnostmi, které zde probíhají. Zjištěná úskalí zkoumaných školních družin značí jejich potřebu naučit se využívat potenciál, které mají. Zároveň také ukazují na nedostatečně propracovaný systém školství v oblasti integrace do zájmového vzdělávání.

Získané výstupy bakalářské práce by mohly být využity učiteli na základních školách a vychovateli ve školních družinách jako podnět pro řešení a zvyšování kvality integrace žáků se zdravotním postižením.

Klíčová slova

zdravotní postižení

sociální integrace

zájmové vzdělávání

mladší školní věk

Abstract

The aim of this thesis was to analyse and compare the specifics of the social integration of pupils with disabilities at the lower school age, in the classroom and in after-school centres. In the first chapter of the analytical section, I address the specific notion of social integration, its definition and references to various possible explanations of this term. Further on, I characterized the process of integration of the individual into society and introduced some documents which are key to this process.

The methodology for support of the development of the school curriculum in leisure and hobby training responds to the need to further develop the school curriculum within the school organisation. Because the success of social integration can be affected by a number of factors, it was necessary in this thesis to define them more closely. The most important factors include the particular pupil with disabilities, the family, educators and supportive measures, amongst other factors.

The second chapter dealt with the specifics of social integration of the pupil in the classroom and in the after-school centre. The starting point is, in both cases, the pupil with disabilities and its need to integrate and, on the other side, schools and other educational facilities which offer an opportunity to meet that need. Their satisfaction is affected by the specifics of social integration in the classroom and after-school centre.

I also address especially the possibility of use of support measures, diversity in the quality of schools and school organisations and of the teachers operating in them, the specifics of peer groups, space for the development of key competencies and others. In this chapter I also include difficulties which are connected with social integration in school and in after-school centres. These mainly concern the skills and personality traits of teachers, the support for pupils with disabilities etc.

After analysis of the above specifics, I moved onto to the realization of qualitative research. The goal of this was to compare the specifics of social integration in the classroom and after-school centre, on the basis of three case studies of pupils with disabilities. One important step in the research was the selection of the research sample. This was set as pupils with visual impairments, Down syndrome and atypical autism.

For my work I perceive the differences in disabilities as a starting point, because I think that they may significantly affect social integration. To obtain the data, I used the method of in-depth semi structured interviews, passive observation and the sociometric questionnaire B-4. The last two methods were highly relevant for comparison of the specifics of social integration because they verified information gained from research inquiries and indicate the actual reality without the subjective interpretation of the interviewees.

Data was collected at three elementary schools in the second half of the school year 2014/2015.

Based on the collected data, I created three case studies. In each of them I compared the specifics of social integration in the classroom and in the after-school centre individually. To meet the objectives of the work I subsequently undertook a comprehensive comparison of these specifics. In some cases, the after-school centre and school class were the same. This was especially the case in the number of pupils. A higher number seems to be unfavourable for both facilities and limiting to successful integration. Also, the quality of teachers in both cases played a big role. I got very different results in the areas of the possibilities for pupils to self-realise and develop self-confidence. Although in both cases the initial possibilities and capabilities of the individual were the same, the possibility for self-realisation was provided much more effectively by the after-school centre.

Within freely chosen leisure activities the integrated pupil has the opportunity to achieve success and fulfil its goals. This leads to classmates having a more positive perception of it and to easier integration. One of the surveyed areas was social interaction and space available for its implementation.

For both facilities a teacher and their willingness to offer space is a precondition. Yet I came to the conclusion that the after-school centre offers this space more naturally and widely. This is due to the format and content of after-school centres, within which individuals have the possibility of constantly interacting and practicing their social skills. On the other hand, a major difficulty can be presented by children's hobby clubs.

This is due to the numbers of pupils which are now attending these hobby clubs in place of after-school centres.

After an overall comparison of the different specifics, it can be stated that it is not possible to say with certainty which facility offers better conditions for social integration. It always depends on the many factors which enter the process. These factors, of course, in the case of after-school centres play an even more significant role. Due to this variability, after-school centres can offer social integration a large space. Likewise they can to a large extent make integration of a pupil difficult or even impossible.

The acquired outcomes of this thesis could be used by primary school teachers and educators in after-school centres as an incentive for addressing and improving the quality of integration of pupils with disabilities.

Key Words

Health disabilities

Social integration

Leisure and hobby education

Lower school age

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 18. května 2015

.....

Martina Fenclová

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Zdeňku Touškovi za odborné vedení, cenné rady, připomínky a za čas, který mi věnoval. Dále děkuji za spolupráci pedagogům škol, na kterých byl sběr dat realizován.

Obsah

Úvod	12
1 Sociální integrace	13
1.1 Vymezení pojmu.....	13
1.2 Charakteristika procesu.....	14
1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost sociální integrace	16
1.3.1 Žák se zdravotním postižením	17
1.3.2 Rodina.....	17
1.3.3 Speciální pedagog	18
1.3.4 Ředitel a pedagogové.....	19
1.3.5 Podpurná opatření	20
1.3.6 Psychosociální klima třídy a družiny	21
1.3.7 Architektonické bariéry	22
2 Sociální integrace žáka ve školní třídě a ve školní družině	24
2.1 Rozdíly v prostředí základního a zájmového vzdělávání.....	25
2.1.1 Sociální interakce a prostor pro jejich naplnění.....	25
2.1.2 Využívání podpurných opatření.....	27
2.1.3 Výkonové vzdělávání versus dosahování úspěchů ve volném čase.	28
2.1.4 Specifika vývoje a fungování vrstevnické skupiny.....	29
2.1.5 Klíčové kompetence.....	31
2.1.6 Role pedagoga ve školní třídě, školní družině	32
2.2 Rizikové faktory	35
3 Porovnání specifik sociální integrace ve školní třídě a ve školní družině	42
3.1 Metodika	42
3.2 Průběh výzkumu	45

3.3	Případová studie č. 1	46
3.3.1	Údaje o škole	46
3.3.2	Anamnéza žáka	46
3.3.3	Popis prostředí	47
3.3.4	Současný stav integrace	48
3.3.5	Zjištěná data	49
3.3.6	Porovnání specifík školní třídy a školní družiny	51
3.4	Případová studie č. 2	52
3.4.1	Údaje o škole	52
3.4.2	Anamnéza žáka	53
3.4.3	Popis prostředí	54
3.4.4	Současný stav integrace	54
3.4.5	Zjištěná data	55
3.4.6	Porovnání specifík školní družiny a školní třídy	57
3.5	Případová studie č. 3	58
3.5.1	Údaje o škole	58
3.5.2	Anamnéza žáka	59
3.5.3	Popis prostředí	59
3.5.4	Současný stav integrace	60
3.5.5	Zjištěná data	61
3.5.6	Porovnání specifík školní družiny a školní družiny.....	63
3.6	Shrnutí výsledků	65
4	Závěr	69
5	Seznam informačních zdrojů	71
6	Přílohy	77

Úvod

Téma *Specifika sociální integrace dětí mladšího školního věku se zdravotním postižením v zájmovém vzdělávání*, které jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala, považuji za aktuální, zajímavé a přínosné. Volný čas tvoří důležitou součást života všech dětí, mládeže i dospělých. Volnočasové aktivity přinášejí jedinci možnost odpočinku, uvolnění, zábavy a osobního rozvoje. Jsou také prostorem pro seberealizaci jedince, pro vytváření pozitivních vztahů s okolím, umožňují kompenzaci, participaci. Volnočasové aktivity u jedinců se zdravotním postižením nabývají na ještě větším významu, neboť poskytují prostor pro uplatnění a realizaci jedince, který může být vlivem svého zdravotního postižení v povinném vzdělávání, příp. v rámci pracovního uplatnění neúspěšný (Toušek, 2007, s. 224). Vytváří se tak prostor pro lepší začlenění do společnosti a dochází ke zlepšení subjektivně vnímané kvality života.

Legislativně je zájmové vzdělávání upraveno souvisejícími zákonnými normami, tedy školským zákonem a vyhláškou upravující zájmové vzdělávání (vyhláška č. 74/2005 Sb., v platném znění). Současná úprava je ovšem nedostačující, neboť žáci se zdravotním postižením nemají při integraci do zájmového vzdělávání nárok na plnou škálu podpůrných prostředků, které lze využít v rámci povinného vzdělávání.

Cílem práce je analyzovat a porovnat specifika sociální integrace žáků se zdravotním postižením v mladším školním věku ve školní třídě a školní družině.

V následujících kapitolách nejprve vymezím pojem sociální integrace, neboť existuje množství podob jeho vnímání. Dále charakterizuji samotný proces a uvedu faktory, které ovlivňují úspěšnost sociálního začleňování. Ve druhé kapitole porovnáám specifika sociální integrace ve školní třídě a ve školní družině a uvedu možná úskalí při integraci do těchto zařízení.

Pro dosažení cíle jsem si stanovila kvalitativní výzkum. V každé ze tří případových studií nejdříve porovnáám specifika při integraci v základním a zájmovém vzdělávání. Následně tyto výsledky případových studií celkově vyhodnotím.

1 Sociální integrace

Pojem sociální integrace se používá v humanitních vědách, v rámci nichž je ale jeho vnímání diametrálně odlišné. Sociologický slovník např. upozorňuje, že neexistují obecně uznávaná a srovnatelná kritéria pro definování optimální sociální integrace (Maříková, Petrušek, Vodáková, 1996, s. 201).

Pojem integrace v kontextu české speciální pedagogiky použil poprvé Sovák (1980, s. 25), který ji chápe jako nejvyšší stupeň socializace člověka.

1.1 Vymezení pojmu

Sovák definoval integraci jako „*naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých, a to ve výchově a vzdělání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití*“ (Sovák, 1980, s. 25). Jedinec je dle něj už se svým postižením vyrovnaný a vede samostatný a nezávislý život. Jedná se tedy o vrchol, jehož už bylo dosaženo.

Podobně chápe sociální integraci Jesenský. Jde podle něj o „*(...) završení vrůstání jedince do společnosti a její kultury*“ (Jesenský, 1993, s. 61). Tento autor sociální integraci rozdělil do stupňů, které vycházejí z Mezinárodní klasifikace poruch, disaptibilit a handicapů (Jesenský, 1993, s. 65).

Naproti tomu Vítková (2004, s. 17) sociální integrací rozumí vzájemný proces, při kterém dochází k větší oboustranné pospolitosti a sounáležitosti, a to v důsledku postupných změn a přibližování obou stran, jedinec je zde součástí celku. Další formou je podle Vítkové tzv. integrace lokální, která je nižším stupněm, neboť znamená pouhou přítomnost osoby se zdravotním postižením v majoritní společnosti. Posun k začlenění jedince vidí v tzv. funkční integraci, na které se aktivně účastní obě strany. Poslední formou je integrace společenská, která předpokládá opravdovou účast obou zmíněných stran na kulturním a společenském životě (Vítková, 2004, s. 17).

Lechta (2010, s. 30) vnímá sociální integraci jako předstupeň integrace nejvyšší.

Slowík pojem definuje jako „(...) proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti - je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti“ (Slowík, 2007, s. 31). Na druhou stranu si také uvědomuje možné komplikace při začleňování osob nebo minoritních skupin, které se výrazně odlišují a nejsou přirozeně schopné dosahovat takových výsledků jako majoritní společnost. V tomto případě klade důraz na aktivní podporu jejich integrace a vytváření vhodných podmínek (Slowík, 2007, s. 31).

Přirozenost začlenění jedince chápe také Votava (2005, s. 70), který v souvislosti se sociální integrací hovoří o snaze přijímat osoby se zdravotním postižením do společnosti jako její přirozené součásti. Autor navíc upozorňuje na to, že základní jednotkou ve společnosti je rodina, a je proto důležité ji podporovat stejně tak jako vztahy uvnitř ní.

O něco aktivnější přístup společnosti k integraci vidí Anderliková (2014, s. 39), která pojem vnímá jako aktivní snahu bránit se ve společnosti rozdělování do skupin. Nabízí tedy jedinci možnost být součástí skupiny, tzv. se do ní „vnořit“.

Opakem integrace je segregace, kdy je jedinec odloučen, oddělen od majoritní společnosti (Kocurová, 2002, s. 264). Anderliková (2014, s. 39) upozorňuje, že se jedná ve společnosti o velice častý jev.

Východiskem práce je definice Vítkové (2004, s. 17), neboť hovoří o integraci v kontextu školního prostředí, která je předmětem výzkumu této práce, a definice odpovídá současnému trendu ve vnímání integrace jako procesu.

1.2 Charakteristika procesu

Současnou tendenci společnosti začleňovat jedince se zdravotním postižením do zájmového vzdělávání, ale také do společnosti jako celku, dokládá vznik několika dokumentů, které jsou pro proces sociální integrace výchozí a ovlivňují ho. Před popisem samotného procesu integrace je vhodné uvést alespoň některé z nich.

Základním dokumentem je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla přijata Valným shromážděním OSN r. 2006 a Česká republika byla jedním z jejích

signatářů. Jejím cílem není zavádět nová práva, ale zdůraznit princip rovnoprávnosti, zaručit uplatňování lidských práv a podporovat zapojení jedinců do společnosti. Článek 19 dokládá právo těchto osob na začlenění do společnosti a na poskytnutí podpůrných prostředků, které toto začlenění usnadní. S tím souvisí nutnost zajistit přístup do zařízení pro veřejnost – tedy i do školní družiny. Článek 30 mimo jiné ukládá povinnost umožnit těmto osobám podílet se na zájmové činnosti a mít přístup do zařízení poskytujících tuto zájmovou činnost. Z dalších dokumentů lze jmenovat Národní plán pro vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 - 2014, který vydal Úřad vlády České republiky a který vychází z výše uvedené Úmluvy. V kapitole Přístup ke kulturnímu dědictví a účast na kulturním životě je např. zakotvena podmínka umožnit osobám se zdravotním postižením podílet se stejnou měrou s ostatními na zájmové činnosti (Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 - 2014, 2010, s. 47).

Dokumentem, který se týká přímo zájmového vzdělávání, resp. tvorby jeho ŠVP, je Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu v zájmovém vzdělávání, kterou vydal Národní institut dětí a mládeže v roce 2007 s cílem pomoci s tvorbou ŠVP školským zařízením pro zájmové vzdělávání a ukázat možnost profilace svého zařízení.

Samotný proces začleňování jedince se zdravotním postižením, který se opírá o výše uvedené dokumenty, lze chápat jako postupné vyrovnávání příležitostí založené na vztahu mezi majoritou a minoritou. Jedná se o složitý proces podléhající změnám na základě času a místa, kde tento proces probíhá (Michalík, 2001, s. 127). Je charakteristický svou dynamikou, tendencí se rozvíjet, možností neustálého ústupu a nezávislostí na odstranění zdravotního postižení (Jesenský, 1995, s. 15). Dochází při něm ke sjednocování a vytváření společenského systému, jež obsahuje hodnoty a postoje majoritní společnosti i postoje osob se zdravotním postižením (Slowík, 2007, s. 31). Fischer a Škoda (2008, s. 24) hovoří o vzájemnosti procesu - obě strany se mění a přibližují, pociťují sounáležitost. Díky tomu dochází k postupnému a nenásilnému začleňování této cílové skupiny do společnosti tak, aby se stala její integrální součástí. Existují dvě roviny tohoto procesu, jímž je proces ve smyslu úspěchu osobu se zdravotním postižením plně začlenit do společnosti a proces chápaný jako schopnost

přirozeného akceptování a identifikování tohoto jevu. To je úzce spojené s integritou naší osobnosti, tedy s jejím vývojem a zráním (Jankovský, 2006, s. 87-91).

Vítková (2004, s. 17-18) uvádí tři procesy postupného přizpůsobení, ke kterým při integraci dochází v závislosti na míře akceptace jedince.

Prvním z nich je asimilace, v rámci níž se osoba se zdravotním postižením snaží přijmout chování většiny za své vlastní do té míry, jak je to jen možné. Je nutné podotknout, že tento koncept je možný pouze u osob s lehčím postižením a je obvyklý pro oblasti s menší snahou o integraci. Akomodace, jako další forma procesu začleňování, vyzdvihuje práva postižených. Přizpůsobit se zde má v první řadě většinová společnost a důraz je kladen na individualitu jedince a na rozvoj jeho pozitivního sebeobrazu. Pokud se přizpůsobují obě strany, tedy osoba se zdravotním postižením i majoritní společnost, mluvíme o adaptaci. Ta je charakteristická úsilím obou stran dojít k vzájemnému přiblížení (Vítková, 2004, s. 18).

Sociální integrace je spojená se socializací, resp. jak již bylo řečeno, je jejím nejvyšším stupněm. Pro její uskutečnění je zapotřebí prostor, ve kterém se bude odehrávat. Tím je primárně rodina, v níž se dítě pohybuje od svého narození. Důležitou úlohu ale sehrává také škola, která mimo snahy učitelů předat žákům znalosti a vědomosti, chápe výuku jako prostor pro začleňování jedinců do společnosti. Díky postupnému osvojování učiva získává jedinec schopnost orientovat se ve světě, možnost uplatnění a prožití produktivního života (Helus, 2007, s. 204).

Proces sociální integrace může nabývat dvojího účinku. Ten může být buď pozitivní – dochází tedy k pozitivní integraci. Je tomu tak v případě, kdy je integrace přínosná pro samotného jedince i pro jeho okolí. K negativnímu účinku dochází v případě, kdy na integrovaného jedince dopadají spíše negativní důsledky převažující nad těmi pozitivními (Vítková, 2004, s. 14).

1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost sociální integrace

Existuje řada faktorů, které mají vliv na to, zda bude sociální integrace úspěšná, či nikoliv. Michalík (2001, s. 105) upozorňuje, že výčet podmínek k úspěšnosti sociální

integrace sice pomáhá k lepší orientaci, ale může zároveň ve společnosti vzbuzovat dojem, že se jedná o něco složitého a nepřirozeného.

1.3.1 Žák se zdravotním postižením

Nejvýznamnější vliv na úspěšnost začlenění do skupiny, majority, má samotný žák se zdravotním postižením a jeho motivace. Samotný pojem žák se zdravotním postižením je vymezen v §16 školského zákona.

Vliv integrovaného jedince na úspěšnost začlenění lze chápat ve dvou rovinách. První z nich je úspěšnost z pohledu toho, co s jedincem souvisí - zde máme na mysli především zdravotní postižení, jeho míru a dobu vzniku. Druhou rovinou je samotný jedinec a jeho osobnost. Ta dle Vágnerové „(...) *determinuje prožívání, uvažování a chování jedince a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím*“ (Vágnerová, 2004, s. 215). Chování žáka a jeho schopnost začlenit se mezi ostatní ovlivňuje právě temperament jako vrozený základ osobnosti (Vágnerová, 2004, s. 216-218). Zelinková (2011, s. 24) uvádí, že způsob vnímání ovlivní prožitek, který žák ze situace má, a ten následně determinuje jeho chování.

Vždy bychom tedy měli být pozorní na to, jak jedinec vnímá sám sebe, své postavení v rodině, ve třídě, či jak subjektivně hodnotí vlastní zdravotní stav. Mareš (2013, s. 491) v návaznosti na Zelinkovou hovoří o vnímané osobní zdatnosti žáků. Jedná se o obraz, který si žák vytváří vůči sobě. Podle tohoto obrazu poté předpovídá, jak si v určitých situacích povede, co zvládne apod.

1.3.2 Rodina

V rodině dítěte se zdravotním postižením hraje roli hned několik aspektů. Záleží např. na její skladbě, tedy zda je úplná, jaké jsou generační vztahy, kolik je sourozenců apod. Úspěch integrovaného jedince ovlivňuje také hodnotový systém rodiny a styl, jakým je vychováváno. Zde se můžeme často setkat s tzv. hyperprotektivní výchovou (nadměrně ochranná) (Jankovský, 2006, s. 87-91). Fischer a Škoda (2008, s. 99)

považují za nejvhodnější přístup rodičů k dítěti se zdravotním postižením ve smyslu snahy přijímat ho takové, jaké je, a mít ho tak rád.

Havlík a Kořa (2002, s. 68-77) míní rodinou místo primární socializace, základnu pro vstup do společnosti. Plní několik sociálních funkcí, které dítěti, později žákovi umožňují dobrý start pro začleňování v dalších sociálních skupinách a institucích - zde především ve třídě a školní družině běžné ZŠ. Socializační funkce má podle autorů vztah také ke škole. Lze říci, že úspěšnost potomka bývá v rodině jednou ze základních hodnot, někdy dokonce prostředkem, jak si udržet dobrý sociální status. Na socializaci může mít neblahý vliv také nefunkční a dysfunkční rodina. Jedná se případy, kdy se rodiče orientují spíše na svou kariéru, jsou k dětem citově chladní, nacházejí se v rozvodovém řízení nebo mají dlouhodobější ekonomické problémy. Kalhous, Obst et al. (2002, s. 84) shrnují, že rodina ovlivní začlenění potomka ve škole především svým pozitivním přístupem k integraci, informovaností o jejích přednostech a úskalích a snahou spolupracovat s pedagogem a dalšími pracovníky podílejícími se na integraci.

1.3.3 Speciální pedagog

Dalším důležitým faktorem ovlivňující úspěšnost sociální integrace je speciální pedagog. Je to osoba, se kterou se dítě a rodina se zdravotním postižením setkává jako první. Záleží na jejích kompetencích, tedy schopnostech a předpokladech pro úspěšnou práci. Jedná se např. o schopnost empatie, provádění včasné a kvalitní diagnostické a intervenční činnosti (diagnostika, stanovení míry podpůrných opatření a jejich zajištění), dále o kvalitu koordinační a metodické činnosti (Kaleja, 2014, s. 162-163). Michalík (2001, s. 115) upozorňuje, že speciální pedagogové mohou svou činností pozměnit představy rodičů o možnostech vzdělávání svých dětí se zdravotním postižením. Protože zdravotní postižení přináší řadu otázek, na které si rodiče neumějí sami odpovědět, hledají odpovědi na své otázky v okolí a jsou snadno zmanipulovatelní. Speciální pedagog by měl být tedy ve své oblasti dostatečně vzdělaný, trpělivý, měl by umět navodit přátelské prostředí, s rodiči správně komunikovat a nabídnout jim různá řešení. Měl by také znát potřeby žáka se zdravotním postižením a současný stav v

jednotlivých školách a školských zařízeních (Michalík, 2001, s. 115-117). Přinosilová (2013, s. 95) říká, že pokud má být speciální pedagog schopen pomoci druhému, musí být splněno několik podmínek. Speciální pedagog musí znát především podstatu problémů a potíží, musí vědět, jak pomoci a musí být schopen zajistit vhodné podmínky.

1.3.4 Ředitel a pedagogové

Vedení školy, resp. ředitel ovlivňuje úspěšnost integrace žáka z několika důvodů. Jedná se o nutnost zajištění administrativy spojené s integrací, o motivaci přijmout takového žáka, zajistit pomůcky a udržet dobré školní klima (Michalík, 2001, s. 112).

U pedagoga je východiskem úspěchu jeho motivace a postoj k integraci. Někteří se k ní stavějí s potřebou pomoci, jiní jako k výzvě zvládnout novou situaci, nebo jednoduše neumějí „odmítnout“. Ředitel školy by měl tyto pedagogy dostatečně podporovat a být schopen je ocenit. Neméně důležité je jejich vzdělání ve speciálně pedagogické oblasti. To souvisí i se zvýšenými nároky na přípravu jejich činnosti a schopnost rozdělit svůj zájem mezi integrovaného žáka a mezi spolužáky. Pedagog může své působení konzultovat s dalšími učiteli, kteří se setkali s integrací, či s odborníky z SPC (Michalík, 2001, s. 113-117). Záleží také na jeho profesionální zdatnosti, výchovném stylu, na postojích, které k žákům zaujme, a na očekáváních, které vůči nim bude mít (Mareš, 2013, s. 441-467). Podle výše zmíněného lze říci, že úspěšnost integrace výrazným způsobem ovlivňuje i osobnost pedagoga.

Při přípravě integrace by ředitelé měli dbát také na správný výběr a připravenost pedagoga a vnímat ho jako dílčí předpoklad úspěšného začlenění. Jankovský (2006, s. 87-91), v souvislosti s vlivem pedagoga a celé školy uvádí, že by se nemělo jednat jen o formální přijetí integrace, ale tento postoj by měl být součástí myšlení a chápání pedagogů i ostatních žáků a jejich rodičů. S ním souhlasí Kalhous, Obst et al. (2002, s. 83), kteří míní, že výchozím faktorem úspěšnosti je z pohledu pedagoga přesvědčení o tom, že integrace je prospěšná, a to jak pro žáka se zdravotním postižením, tak pro ostatní spolužáky. Navíc by takový pedagog měl zaujmout k integrovanému žákovi

správný přístup, který se nebude měnit až v nepřiměřený ohled, který by mohl u spolužáků vyvolávat negativní pocity a reakce a u samotného žáka přesvědčení o závislosti na okolí.

1.3.5 Podpůrná opatření

Před samotným vymezením podpůrných opatření je třeba nejdříve uvést legislativní úpravu vzdělávání osob se zdravotním postižením.

Právo žáka se zdravotním postižením na vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném jiném vzdělávání v platném znění (školský zákon). Toto vzdělávání je vymezeno jako „(...) vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2011).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění, dále stanovuje, že vzdělávání se uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření. V paragrafu 1, odstavci 2 jsou podpůrná opatření vymezena jako „(...) využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., 2005).

Individuálními vzdělávacími potřebami a jejich respektováním se zabývá Kocurová (2002, s. 288), která uvádí, že ačkoliv je jedinec součástí vzdělávacího systému, míra akceptování jeho potřeb je různá.

Asistent pedagoga, osobní asistent

Nejvyšší mírou podpůrných opatření je asistent pedagoga. Jankovský (2006, s. 87-91) v této souvislosti uvádí, že jeho začleňování do pedagogického sboru může být

komplikované, pokud škola nebude s integrací zidentifikovaná a jednotliví pedagogové ji nebudou chápat jako pozitivní. Autor zmiňuje také úlohu osobního asistenta. Ten sice není zaměstnancem právnické osoby - školy, ale jeho činnost je zaměřena právě na sociální začlenění žáka se zdravotním postižením do kolektivu, a to především u žáků s kombinovaným postižením, kde už je asistent pedagoga vnímán jako důležitá součást podpory při integraci (Michalík, 2001, s. 120).

1.3.6 Psychosociální klima třídy a družiny

Svou roli při sociální integraci ve třídě či školní družině má psychosociální klima a celkový přístup ostatních spolužáků k integrovanému žákovi. Klima třídy chápe Mareš (2013, s. 558) jako dlouhodobý jev (ustálené schéma vnímání a prožívání žáků), který je pro žáky a učitele dané třídy charakteristický. Tvoří ho dva aktéři, a to učitel a žáci. Můžeme ho charakterizovat na základě následujících znaků, které uvádí Mareš (2013, s. 587-593). Klima je chápáno jako skupinová záležitost – týká se všech; konstruuje se - na základě debatování mezi žáky, učiteli; je sociálně sdílené – žáci mezi sebou komunikují, dostávají se do vzájemných interakcí a podobu klimatu si zpřesňují ve své mysli. Na jeho kvalitu má vliv např. počet žáků ve třídě, jejich věk, poměr dívek a chlapců aj.

Zabývat se psychosociálním klimatem je přínosné především z toho důvodu, že klima ovlivňuje to, zda se učitelé a žáci budou ve třídě cítit příjemně, či nikoliv a zda budou oni i učitelé motivováni k práci a k dosahování uspokojujících výsledků (Mareš, 2013, s. 89). S tímto názorem souhlasí Svobodová (2012), která vychází ze studie zabývající se sociálním postavením žáka se zdravotním postižením v rámci běžné třídy. Pokud je jedinec svými spolužáky a pedagogem přijímán, chodí do školy pozitivněji naladěný oproti tomu, který je kolektivem odmítán. Pedagog tedy stojí před důležitým úkolem – vytvořit ve třídě optimální sociální klima jako předpoklad úspěšné integrace (Wedlichová, 2008, s. 118).

Rodiče spolužáků

Psychosociální klima třídy je do určité míry determinováno také postavením rodičů spolužáků žáka se zdravotním postižením. Jankovský (2001, s. 71) uvádí, že je zapotřebí dojít ke změně myšlení rodičů spolužáků. Ti by integraci měli vnímat jako životní postoj a identifikovat se s ní. Nemělo by se tedy stávat, že rodiče integraci považují jako něco, co jejich potomka ohrožuje na kvalitě vzdělávání, protože se pedagog nevěnuje pouze jemu. Na tuto myšlenku navazuje Kraus, Poláčková et al. (2001, s. 95) kteří míní, že rodiče touží především po dobrých známkách, bezproblémovém chování svého potomka a dobrém zacházení. V případě nenaplnění těchto podmínek jsou ochotni školy střídat a hledat tu, která bude „na míru“. Kalhous, Obst et al. (2002) na závěr dodávají, že rodiče spolužáků by měli být odborníky dostatečně poučení o integraci dětí se zdravotním postižením a o problémech, které se v souvislosti s ní mohou vyskytnout.

1.3.7 Architektonické bariéry

Pokud hovoříme o integraci žáků s tělesným postižením, svoji úlohu hrají také architektonické bariéry. Prostředí bez množství architektonickým překážek umožňuje vytvořit lepší prostor pro sociální začlenění. Nejedná se ovšem o rozhodující faktor. Jak říká Jankovský (2006, s. 87-91), škola se buď s integrací identifikuje, nebo jen hledá důvody, proč něco nejde.

Bezbariérovým prostředím Votava (2005, s. 86) rozumí přístupnost budov a veřejných prostranství bez zvýšeného nebezpečí pro osoby se zdravotním postižením. Bezbariérový vstup do školy míní jako podmínku vzdělávání u osob s tělesným postižením také Vítková (2004, s. 32). Důležitým dokumentem upravující bezbariérovost je vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění. V §4 odstavci 3 vyhlášky se uvádí: „*Pro žáky se zdravotním postižením musí být ve školách uskutečňujících vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajištěny podmínky podle druhu jejich zdravotního postižení. V učebnách*

musí být vytvořeny relaxační koutky s odpovídajícím vybavením umístěné mimo prostor lavic. Vyčleňuje se prostor pro odkládání a uložení kompenzačních pomůcek“ (Vyhláška č. 410/2005 Sb., 2005, §4, odstavec 3).

Druhým důležitým dokumentem je vyhláška č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb, v platném znění. Ta zajišťuje přístupnost staveb všem osobám se zdravotním postižením – např. pro osoby se zrakovým postižením je potřeba vytýčit přístup k budově vodicími liniemi. Stavbám občanského vybavení, mezi které se řadí i školy a školská zařízení, ukládá povinnost zřídit bezbariérový přístup do budovy, včetně záchodu a dalších místností.

2 Sociální integrace žáka ve školní třídě a ve školní družině

Začleňování žáka se zdravotním postižením do školní třídy či do školní družiny má řadu specifíků. Přesto by měl být vždy v rámci tohoto procesu kladen důraz na individuální přístup. Ve vztahu k integraci žáka do školní třídy např. Lechta (2010, s. 205) zmiňuje, že je vhodné jedince zařadit hned od 1. třídy, a to z důvodu snadnější adaptace. Pasch et al. (2005, s. 305) s tímto názorem souhlasí a dodává, že jednou z výhod integrace je právě snížení izolace žáků se zdravotním postižením a prostor k odstraňování předsudků. Čáp a Mareš (2001, s. 278) dokonce upozorňují na riziko omezování styku s vrstevníky v případě, kdy neintegrujeme – mohlo by totiž dojít k nedostatečnému získávání sociálních dovedností a formování rysů. Pro integraci je také Novosad (2009, s. 36), který se domnívá, že škola má vedle rodiny největší vliv na rozvoj osobnosti a socializaci. Cílem by tedy dle něj mělo být zařazení co možná nejvíce žáků se zdravotním postižením do běžných škol, které jim umožní nechat vyniknout jejich schopnosti a dovednosti, které nejsou ovlivněny zdravotním postižením. Právě zde se otevírá prostor pro školní družinu jako mezistupeň výuky ve škole a výchovy (Malach, 2007, s. 75). Ta patří spolu se střediskem volného času a školním klubem mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání, jež se řídí prováděcí vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v platném znění. Oddělení, do kterého je jedinec zařazen spolu s dalšími max. 29 žáky, nabízí prostor pro odpočinek, rekreaci, seberealizaci, přípravu na vyučování, socializaci či zprostředkování zájmové činnosti (Hájek a Pávková, 2003, s. 11-12), a to nejen ve dnech školního vyučování, ale i během školních prázdnin. Balková (2006, s. 9) navíc školní družinu vnímá jako prostor pro učení se spolupracovat s druhými, žít s nimi a tolerovat jejich individualitu. Školní družina působí ve volném čase, který chápeme jako dobu svobodného výběru činnosti s cílem dosáhnout pocitu uspokojení a uvolnění (Pávková et al., 2002, s. 13). Lechta (2010, s. 144) k tomu dodává, že výchova ve volném čase umožňuje vytvořit podmínky pro kladný rozvoj osobnosti.

Na druhou stranu Procházka (2012, s. 126) upozorňuje, že pokud pedagog výchovný proces nezvládne, mohou se v důsledku toho objevovat další problémy.

Specifika sociální integrace žáků se zdravotním postižením ve školní třídě a ve školní družině jsou mimo jiné dána výchozí legislativou, která dostatečně neupravuje poskytování podpůrných opatření žákům se zdravotním postižením v rámci školní družiny.

Problémy se zdají být také v oblasti dostupné literatury. Přestože se stále zvyšuje počet integrovaných žáků ve školní třídě či školní družině, literatura týkající se integrace do volnočasových aktivit chybí, nebo se věnuje této problematice jen okrajově. To se týká především žáků s poruchami učení a žáků s mentálním a smyslovým postižením, kteří jsou do školní družiny integrováni nejčastěji (Lechta, 2010, s. 149-150). Na druhou stranu existuje řada publikací, jež se zabývají problematikou školních družin obecně. Z nich lze jmenovat např. publikace Pávkové a Hájka, které jsou mimo jiné využity v následujícím textu.

2.1 Rozdíly v prostředí základního a zájmového vzdělávání

2.1.1 Sociální interakce a prostor pro jejich naplnění

Stejně jako socializace jedince, tak i sociální interakce s ní související začínají v nejužším kruhu osob rodiny, dle Heluse (2007, s. 88) v tzv. mikroprostředí. Následuje vstup dítěte do předškolního a později základního vzdělávání, kde skupiny žáků představují hlavní pole pro sociální interakce (Nakonečný, 1999, s. 243). Zde se žáci dostávají do intenzivních interakcí s ostatními, vytvářejí mezi sebou vztahy, komunikují spolu, ztotožňují se, srovnávají, napodobují, mohou být v jednostranné či oboustranné závislosti, rozvíjejí spolupráci, soutěží, dostávají se do konfliktu nebo naopak prožívají harmonická soužití (Helus, 2007, s. 16).

Z vývojové psychologie je patrné, že vývoj jedince s sebou nese různá specifika, potřeby a nutnost tyto potřeby pro úspěšný vývoj jedince i skupiny uspokojovat. Velkou změnou je pro jedince nástup povinné školní docházky. Od té doby začíná růst vliv

vrstevníků a rodina, která do této chvíle měla výsadní postavení, se o něco vzdaluje. Žák intenzivně vstupuje do sociálních interakcí, vztahů a pobyt ve škole pro něj tvoří největší prostor pro sociální rozvoj (Havlík, Kořa, 2002, s. 52). Vágnerová (2012, s. 338) zmiňuje, že možnost být v kontaktu s vrstevnickou skupinou patří dokonce k nejdůležitějším potřebám dětí školního věku.

Specifika vývoje žáka zasahují také do povinného vzdělávání, jehož je žák součástí. Zde se setkávají s mírou prostoru, který je nabídnut pro jejich uspokojení. Dle Heluse (2007, s. 181) je právě škola místem pro socializaci žáků, která je doplňována o soustavné a systematické vzdělávání. Socializace je dle něj umožněna obsahem učiva, cíli a metodami k nim vedoucími a hodnocením jako zpětnou vazbou výuky. Tomu oponuje názor Výrosta, Slaměníka et al. (1998, s. 2065), kteří prostor školy vnímají jako nedostatečný pro socializaci jedinců, neboť vyžaduje přesné plnění úkolů spojených s možným trestem při jejich nesplnění dodržování stanoveného řádu, sezení v lavicích, dodržování klidu v průběhu vyučování, hlášení o slovo apod.

Aby byly sociální interakce mezi žáky kvalitní, je zapotřebí dostatečně procvičovat a podporovat sociální dovednosti (Výrost, Slaměník, 1998, s. 288). Jde zejména o to, že sociální interakce jsou základem k vytváření pout, vazeb a vztahů (Hayes, 2003, s. 57). Jedním z druhů sociálních interakcí je dle Nakonečného (1999, s. 157) komunikace, při které nejde jen o její verbální a nonverbální složku, ale také o chování a jednání. Komunikace je tedy podle něho již rozvinutou sociální interakcí, ale zároveň i jejím předpokladem. Přitom dostatečně komunikovat se svými vrstevníky v rámci povinného vzdělávání nemusí být úplně snadné. Hayes (2003, s. 119) totiž upozorňuje, že komunikace mezi žáky je mnohem výhodnější a uvolněnější v prostoru, kde mohou všichni navazovat a udržovat oční kontakt – mohou si tak lépe povídat, což je dle něj v obvyklých řadách lavic ve třídě při povinném vzdělávání nevýhodné a diskuze se tak často stává ztíženou a nepřírozenou. Zde by se mohl otevírat prostor pro školní družinu, která má vzhledem ke své náplni prostory upravené jiným způsobem, který by mohl být vhodnější i pro navazování komunikace. Navíc komunikace mezi jedinci je jedním z hlavních předpokladů pro aktivní činnost skupiny, a je tedy podstatným aspektem pro její celé fungování. Komunikaci lze také označit za jeden z důležitých činitelů

sekundární socializace (Nakonečný, 1999, s. 237). S tím souhlasí i Hewstone, Stroebe (2006, s. 91), kteří jako podmínku pro začlenění jedince do skupiny, sociálního světa vidí v navazování kontaktů, vztahů s druhými, v potřebě sdílet své myšlenky, spolupracovat apod.

Další důležitou součástí sociálních interakcí je kooperace. Ta je založená na vědomém úsilí celé skupiny rozdělit si jednotlivé úkoly a dosáhnout tak společného cíle. Při kooperaci mezi žáky dochází k navození příjemné a vstřícné atmosféry, k zlepšení vztahů, a proto by kooperativní úkoly měly ve škole převažovat (Výrost, Slaměník, 1998, s. 287-288). V rámci povinného vzdělávání to ale může být problém, a to zejména z důvodu nedostatečných časových možností, které by pedagog věnoval společné práci žáků.

2.1.2 Využívání podpůrných opatření

Jak již bylo uvedeno, při integraci do běžné třídy ZŠ má žák se zdravotním postižením nárok na využívání podpůrných opatření, a to dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., v platném znění. Jedná se např. o individuální vzdělávací plán, který je žákovi vytvořen a zajišťuje mu speciální vzdělávací potřeby, které má v souvislosti se svým zdravotním postižením. Na jeho základě je poskytována např. úprava v rozvržení učiva, ve způsobu zadávání a plnění úkolů nebo ve způsobu hodnocení. Žák se také vzdělává prostřednictvím jiných, speciálních učebnic, využívá různé učební pomůcky. V případě potřeby lze využít služby asistenta pedagoga (Lechta, 2010, s. 170), jehož cílem je pomoci přizpůsobit se školnímu prostředí, usnadnit komunikaci integrovaného žáka se spolužáky aj. (73/2005 Sb., 2005, v platném znění). Na významnou úlohu asistenta pedagoga upozorňují např. Hájková a Strnadová (2010, s. 17), které tuto osobu vnímají jako důležitou součást celého pedagogického týmu při integraci žáků do běžné základní školy. Dalším specifickým při integraci do školní třídy je počet žáků. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní

docházky, v platném znění, v §4 odst. 7 stanovuje, že maximální počet žáků ve třídě je 30. V případě integrace lze ale do IVP uvést návrh na snížení počtu žáků.

Situace v oblasti poskytování podpůrných opatření je ve školní družině odlišná, respektive výrazně horší. To je dáno nedostatečnou legislativní úpravou týkající se integrace žáků se zdravotním postižením do zájmového vzdělávání, v tomto případě do školní družiny. Vyhláška č. 73/2005 Sb., v platném znění ani Vyhláška č. 74/2005 Sb., v platném znění, dostatečně neupravuje účast integrovaného žáka se zdravotním postižením. Pouze ve druhé zmíněné vyhlášce, konkrétně v §10, odst. 4 se dozvídáme informaci, že v oddělení lze integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením. Chybí ovšem úprava týkající se zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, např. snížení počtu žáků, či zajištění asistenta pedagoga (Vyhláška č. 74/2005 Sb., v platném znění). Žáci se zdravotním postižením mají ve školní třídě i ve školní družině možnost využívat služeb Speciálně pedagogického centra a Pedagogicko psychologické poradny.

2.1.3 Výkonové vzdělávání versus dosahování úspěchů ve volném čase

Základem pro vyjádření výsledků žáků ve třídě základní školy je hodnocení žáků. Jak uvádějí Vališová, Kasíková et al. (2007, s. 243-245), hodnocení má významný vliv na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Na jeho základě pedagog posuzuje kvalitu svého vyučování a plánuje další vzdělávání. Na druhou stranu známky, které si žák z výuky odnáší, významně ovlivňují jeho motivaci k učení a vytváření sebepojetí, tedy to, jak žák sám sebe chápe. Především na počátku vzdělávání dochází k jeho přilnutí k pedagogovi a ke snaze zalíbit se mu, např. prostřednictvím dobrého prospěchu (Vališová, Kasíková et al., 2007, s. 341). Přestože lze u integrovaného žáka zvolit odlišný způsob hodnocení, v konečném důsledku může dojít k sociální diferenciaci ve třídě a k nastolení negativních sociálních vztahů. Protože právě v tomto ohledu mohou být žáci se zdravotním postižením znevýhodněni, bude této problematice věnována část podkapitoly týkající se úskalí sociální integrace.

Odlišná situace je ve školní družině. Zde nejsou žáci hodnoceni, což vychází z role a cíle tohoto školského zařízení. Čas, který zde jedinec stráví, není pokračováním

školního vyučování. To je dáno řadou specifík činnosti pedagogů a odlišností od vzdělávání v povinném vyučování. Jak uvádějí Hájek a Pávková (2003, s. 11-13), obecným cílem školní družiny je dosáhnout pomocí výchovy všestranného rozvoje osobnosti, což je zároveň dobrý předpoklad pro úspěšné začlenění do společnosti. Takový jedinec má osvojené normy a další důležité sociální kompetence.

Namísto hodnocení pedagogové uplatňují různé metody, jejichž cílem je začlenění a rozvoj osobnosti jedince. V literatuře je uvádí řada autorů. Pro potřeby této práce budou použity od Lechty (2010, s. 145-147), který je označuje jako funkce a modifikuje je přímo pro žáky se zdravotním postižením. Dle něj má na začlenění největší vliv funkce formativní, v rámci níž mají pedagogové prostor působit na jedince výchovně, vzdělávat ho, motivovat, a to bez výkonnostních standardů, které jedinec musí splnit. Právě uvolnění od hodnocení a nutného podávání výkonů, které je charakteristické pro povinné vzdělávání, otevírá prostor pro realizaci žáků se zdravotním postižením v rámci školní družiny. Socializační funkce je důležitá z důvodu interakcí mezi žáky, ke kterým v průběhu volnočasových aktivit dochází a které vedou k získání potřebných sociálních dovedností. Malach (2007, s. 75) proto uvádí, že školní družinu je potřeba chápat jako součást společenské reprodukce, a ne jen jako dohled nad žáky. K uspokojování potřeb dochází v rámci funkce seberealizační. Ta umožňuje žákům se zdravotním postižením dosáhnout výsledků, kterých by v rámci vzdělávání nebyli schopni. Autor navíc uvádí, že dosažením seberealizace se kompenzuje negativní pocit z neúspěchů a špatných známek ve škole. Matějček (2007, s. 75) v této souvislosti hovoří o pocitu méněcennosti, který integrovaný žák v rámci povinného vyučování může pociťovat, a je proto potřeba dosáhnout úspěchu mimo vyučování.

2.1.4 Specifika vývoje a fungování vrstevnické skupiny

Specifika integrace do školní třídy a školní družiny jsou dána také vývojovými specifiky dětí mladšího školního věku a existencí tzv. vrstevnické skupiny. Žáci mladšího školního věku navazují zpravidla krátkodobé vztahy a volba kamaráda se řídí společným zájmem sdílet určitou aktivitu, společně si hrát. Pro jedince je důležité, aby

byl se svým kamarádem často a pravidelně (Vágnerová, 2012, s. 340-341). Proto je navazování vztahů a kamarádství ve školní družině složitější – vrstevnická skupina má hlavní zastoupení ve školní třídě, nikoliv ve školní družině. Čas strávený ve školní družině je také kratší a vztahy nejsou tak hluboké. Navíc dochází ke spojování žáků z různých tříd. Dle Kaplánka (2012, s. 136) se toho dá ale využít při určitých činnostech pro nácvik sociálních dovedností mezi skupinami žáků s rozdíly věku i schopností. Jak uvádí Kalhous, Obst et al. (2002, s. 83), integrace má v konečném důsledku pozitivní vliv také na spolužáky bez zdravotního postižení. Ti se díky této zkušenosti mohou naučit správně komunikovat s touto cílovou skupinou, mají možnost navázat nové vztahy a přátelství, či probudit v sobě touhu pomáhat druhým.

Jinak funguje školní třída. Ta plní roli malé sociální skupiny. Oproti školní družině je charakteristická dobrou znalostí mezi žáky, kteří se vzájemně ovlivňují, komunikují mezi sebou a mají společný cíl (Nakonečný, 2009, s. 383). O školní třídě jako malé sociální skupině hovoří také Čáp a Mareš (2001, s. 278), kteří zdůrazňují její význam. Dle Nakonečného (2009, s. 400) také existuje provázanost výkonnosti třídy a její soudržnosti - čím více budou spolužáci držet při sobě, tím více bude třída jako celek výkonná a naopak. Proto je důležité, aby pedagog pomáhal udržovat ve třídě dobré vztahy a měl zájem vytvořit pozitivně laděné prostředí, které bude otevřené k přijímání odlišností, neboť postoje vrstevníků mají významný vliv na sociální vývoj jedince se zdravotním postižením (Mareš, 2010, s. 89).

Jak již bylo uvedeno, ve školní třídě vzniká tzv. vrstevnická skupina, v rámci níž se sdružují žáci přibližně stejného věku. Čáp a Mareš (2001, s. 278) uvádějí, že právě tato skupina vytváří prostor pro to učit se žít ve skupině vrstevníků, osvojovat si interakce a zlepšovat komunikaci s druhými. Dle výše zmíněných autorů je tato skupina pro jedince velmi významná. Zároveň mu ale přináší nelehký úkol, neboť podle poznatků z vývojové a pedagogické psychologie víme, že žáci jsou přijímáni do skupiny především podle toho, zda splňují určitou normu, a to s minimální solidaritou skupiny typickou pro tento věk. Na jedince je tak vyvíjen tlak od svých vrstevníků, žák má potřebu být skupinou přijímán a osvojit si styl chování typický pro danou skupinu, jen aby mohl být její součástí (Fontana, 1997, s. 286). Navíc kolektiv dokáže být už

v prvních ročnících velice tvrdý a nemilosrdný, zvláště pokud se v něm vyskytuje někdo, kdo se od ostatních odlišuje (Čapek, 2010, s. 20). Začlenění jedince mohou ovlivnit také podskupiny, které se ve skupině vytvoří. Ty dle Fontana (1997, s. 299) dávají jedinci pocit bezpečí, jistoty a přijetí. Členství ve skupině má pozitivní rozměr např. ve vybízení k dosahování svých cílů a za účelem vyrovnat se ostatním. To může mít mimo jiné pozitivní vliv na budoucnost integrovaného žáka, který může díky tomu dosahovat lepších výsledků.

2.1.5 Klíčové kompetence

Při vzdělávání žáků považujeme za zásadní klíčové kompetence, resp. získání souboru těchto kompetencí je cílem vzdělávání. Jejich osvojení žákovi umožní mimo dalšího vzdělávání také uplatnění ve společnosti a v případě žáků se zdravotním postižením začleňování do kolektivu. Závazným dokumentem je v tomto případě Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten upravuje celkem šest těchto kompetencí, nás ale v souladu s touto prací budou zajímat především kompetence komunikativní, sociální, personální a občanské. Komunikativní kompetence jsou pro potřeby začlenění důležité především z důvodu schopnosti jedince naslouchat a porozumět druhým, být schopen plnohodnotného soužití a spolupráce s ostatními. Kompetence sociální jedinci umožňují efektivní spolupráci, možnost podílet se na vytváření pozitivní atmosféry a mezilidských vztahů, být ohleduplný vůči druhým a schopný pomoc nabídnout, ale i přijmout. Významné jsou v našem kontextu také kompetence občanské, které předpokládají umění vcítit se do situace druhého, respektovat ho a odmítat jakýkoliv útlak a hrubé zacházení (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Základní školy vycházejí při vzdělávání z výše uvedeného dokumentu, na který navazují ŠVP pro základní vzdělávání tak, aby vzdělávání klíčové kompetence naplňovalo. Činnost školní družiny by měla rovněž směřovat k získání těchto kompetencí, resp. kompetence by měly být jakýmsi spojením mezi ŠVP škol a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (Metodika pro podporu tvorby školního

vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, 2007, s. 5). Při svém působení ale školní družina vychází ze Školského zákona, konkrétně ze Školního vzdělávacího programu školní družiny, neboť nemá vlastní rámcový vzdělávací program. Navíc z podstaty tohoto školského zařízení pracují pedagogové s žáky jen na základě jejich zájmu a s přihlédnutím na menší časové možnosti (Hájek et al., 2007, s. 21-22). Stanovení cílů vzdělávání dle §5 odst. 2 školského zákona je tedy k výše zmíněnému skromnější a vydání ŠVP školní družiny je v kompetenci samotného ředitele školského zařízení, z čehož plyne, že se jednotlivé cíle mohou lišit.

2.1.6 Role pedagoga ve školní třídě, školní družině

Na prvním stupni základní školy zastává učitel v sociální integraci významnou roli- roli a to především z toho důvodu, že s dětmi tráví více času, než je tomu ve vyšších ročnících. Je s nimi v průběhu vyučování i během přestávek a má tak dostatečně velký prostor integraci zvládnout. Na rozdíl od školní družiny je zde především on tím, kdo činnosti vede, a záleží na něm, zda prostor pro sociální začlenění žáka poskytne. Tento názor podporuje Čapek, (2010, s. 20) který zmiňuje, že v tomto období závisí na učiteli, jaké budou ve třídě mezi žáky vztahy a jaká bude celková struktura třídy. Např. od postoje, který ve třídě zaujme, se odvíjí možná nadřazenost a podřazenost mezi žáky. Pokud bude učitel ke všem přistupovat chápavě, je to dobrý předpoklad pro to, aby i vztahy mezi spolužáky byly pozitivnější. Edukátor by ovšem neměl svoji péči o integrovaného jedince přehánět. Podle Pasche et al. (2005, s. 300) není vhodné, aby na něj upoutával zvláštní pozornost, či toleroval jeho nevhodné chování, které by u ostatních bylo nepřipustné. Důsledkem by totiž mohl být negativní postoj spolužáků. Pedagog se může zaměřovat na zlepšení vztahů mezi spolužáky a integrovaným žákem přímo při vyučovacím procesu, a to např. prostřednictvím tzv. výukových strategií, které uvádí Hájková a Strnadová (2010, s. 22-24). Jedná se např. o kooperativní učení, při kterém společně řeší určitý problém, tzv. kooperují. Základem je zde malá skupina (2-6 žáků), porozumění všech o cíli úkolu a vědomí toho, že výsledku lze dosáhnout pouze společně. Pro rozvoj pozitivních vztahů mezi dvojicí žáků – zde tedy mezi

jedincem se zdravotním postižením a spolužákem bez zdravotního postižení - lze využít tzv. systémy vrstevnické podpory. V rámci nich pedagog vytvoří výše zmíněnou dvojici, přičemž jeden z nich představuje tutora a druhý toho, který je tutorem vyučován. Tato metoda umožňuje jak zlepšení vědomostí, tak především vývoj sociálních vztahů, a to u obou aktérů.

Pedagog se snaží procvičovat také tzv. sociální dovednosti, které jsou základem pro úspěšnou sociální integraci. Hájková a Strnadová (2010, s. 25-26) říkají, že sociální dovednosti znamenají schopnost přizpůsobit své chování v závislosti na změně vztahů, situací, umění být aktivní při vyhledávání interakcí s vrstevníky, či znát pravidla soužití. Gillernová a Krejčová (2012, s. 32) definují tyto schopnosti obdobně. Jedná se podle nich o učení osvojené předpoklady pro přiměřené sociální interakce a komunikaci. Osvojování si těchto dovedností je ovšem opřeno o motivaci žáků. Je tedy nezbytné, aby jedinec měl pocit, že je třídou přijímán a akceptován. Fontana (1997, s. 310-311) připomíná, že je důležité před samotným nácvikem sociálních dovedností připravit příjemnou atmosféru. Při samotném nácviku by se měl pedagog vyvarovat veřejného upozorňování na osobní problémy žáka, neboť by mohlo dojít k nepříjemnému vypytování či výsměchu. Pedagog může využívat celou řadu dalších metod, kterými se snaží zajistit pozitivní klima školní třídy a začlenění žáka tak, aby třída tvořila celek. Jedná se např. o napodobování, metodu brainstormingu (jaké mají žáci pozitivní a negativní pocity, časté problémy mezi žáky), hraní her či využití rébusu se sociálním obsahem (Hájková a Strnadová, 2010, s. 26-27).

Do činnosti ve školní družině zasahuje sice pedagog také, ale samotné aktivity jsou více volné, dobrovolné a žáci mají možnost se maximálně zapojit a ovlivňovat a zasahovat do průběhu setkávání. Navíc samotná role a náplň školní družiny vytváří přirozený prostor pro sociální integraci. Jednou z hlavních činností směřující k sociálnímu začlenění jsou zájmové aktivity. Právě v této oblasti může být integrovaný žák úspěšný a schopný vyrovnat se ostatním spolužákům (Kaplánek, 2012, s. 134). To je umožněno i vykonáváním aktivit dle vlastního výběru, které ho uspokojují a přinášejí mu radost. Pomoci začlenění do skupiny mohou i činnosti rekreační zahrnující různé pohybové a manuální činnosti. Podle Lechty (2010, s. 148) by je ale měl pedagog vždy

koncipovat tak, aby je zvládl i žák se zdravotním postižením. Mezi další činnosti patří aktivity odpočinkové, které odstraňují únavu, a příprava na vyučování, zaměřená na zopakování učiva, které v rámci povinného vyučování nebylo osvojeno, např. v důsledku postižení (Hájek a Pávková, 2003, s. 17).

Volba výše uvedených činností podléhá určitým principům, které žáka rozvíjejí a zvyšují jeho sociální kompetence. Lechta (2010, s. 148-149) uvádí, že vychovatel by měl jednotlivé principy uplatňovat v závislosti na druhu zdravotního postižení a zájmové činnosti. Princip dobrovolnosti vychází z faktu, že činnost ve školní družině je dobrovolná – jedinec si vybírá aktivitu dle svého zájmu, a má tak možnost vyhnout se různým skupinovým činnostem, které vyžadují výkon jako předpoklad úspěchu. Pokud aktivitu vybírá pedagog, měla by vycházet ze zájmů všech, či z těch zájmů, které chce cíleně rozvíjet, přičemž by měl být vždy dostatek prostoru pro činnosti vhodné i pro integrovaného žáka, který se díky nim může realizovat. Tím je splněn princip seberealizace a zájmového zaměření. Tak dojde dle Hájka (2007, s. 31) k vrcholnému cíli aktivity – tedy k radosti jedince a k objevování vlastních možností. Na základě principu pestrosti a přitažlivosti pedagog aktivity pravidelně mění. V této souvislosti Lechta (2010, s. 148-149) uvádí, že je potřeba, aby vychovatel zvažil náročnost činností, které by mohly zapříčinit stres či strach z neúspěchu. Princip aktivity umožňuje, aby integrovaný žák byl v rámci školní družiny více aktivní, ať už se jedná o přípravu, aplikaci či evaluaci činnosti. To u něj vede k pocitu, že je členem skupiny a může se více prosazovat. Tento pocit začlenění Hájek (2011, s. 80) vnímá jako součást principu orientace na sociální kontakt. Vychovatel také volí činnosti, které dávají prostor pro city - pro vyjadřování citů vlastních, či reagování na city druhých. Nikdy by ovšem pedagog neměl žáka litovat. Tím je zajištěn princip citovosti (Lechta, 2010, s. 148-149).

V konkrétní rovině může včlenění ovlivňovat např. i to, zda je žák přijat ihned od 1. ročníku, či později. Lechta (2010, s. 150) uvádí, že v prvním případě není možno připravit kolektiv na změnu a je tak potřeba se vytvořením pozitivního klimatu zabývat o to důkladněji. Vychovatel může využít např. pravidelných rozhovorů týkajících se odlišností, které by měly být všemi vnímány jako něco přirozeného. Cílem takového

přístupu je, aby se žák cítil plnohodnotným členem skupiny (Lechta, 2010, s. 150). Toho může vychovatel dosáhnout mimo jiné také tím, že bude činnosti plánovat s cílem začlenit všechny, tedy i integrovaného jedince. Lechta (2010, s. 151) navíc uvádí, že pokud bude pedagog vybírat činnosti, ve kterých může tento žák dosahovat srovnatelných až vynikajících výsledků, lze zřetelně snadněji dosáhnout úspěšného začlenění a snížit pocit méněcennosti. Aby mu šly činnosti v kolektivu lépe, může je nejdříve procvičovat doma s rodiči. Ti by se měli snažit s vychovatelem spolupracovat a poskytnout jim informace o zájmech, projevech, či limitech, které by mohly začlenění ovlivnit. Na potřebu připravit pozitivní klima školní družiny upozorňují také Hájek a Pávková (2003, s. 15), kteří toto pozitivní prostředí vnímají jako prostor pro skupinovou činnost, kreativitu, seberealizaci, a to bez zbytečného stresování žáka.

2.2 Rizikové faktory

2.2.1 Role školy, školní družiny

Při sociálním začleňování žáka se zdravotním postižením do školní třídy či školní družiny běžné ZŠ můžeme narazit na řadu úskalí tohoto procesu. Autoři se této problematice nevěnují komplexně, lze jen dohledat řadu myšlenek v různých publikacích zabývajících se inkluzivním vzděláváním, pedagogikou či otázkami pedagogické psychologie.

Prvním reálným rizikem je role školy a školní družiny. Škola nese status vzdělávací a hodnotící instituce zaměřující se na výkon. Pro zachování respektu vůči integrovaným žákům, kteří mohou dosahovat odlišných výsledků plynoucích z jejich zdravotního postižení, ošetřuje možnosti hodnocení těchto žáků školský zákon, v platném znění. Ten v §16 odst. 6 uvádí, že při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přihlížíme k povaze zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Na to navazuje vyhláška č. 73/2005 Sb., v platném znění, která umožňuje řediteli školy se souhlasem školské rady změnit způsob hodnocení na slovní či na kombinaci slovního s klasifikačním stupněm. Autoři publikací jsou v této souvislosti ovšem obezřetnější a upozorňují na

riziko, kdy pedagogové možnosti hodnocení správně nepochopí, vhodně je nevyužívají a vyvozují z hodnocení nesprávné důsledky. Např. Lechta (2010, s. 131) uvádí, že by nikdy nemělo ze strany pedagoga docházet ke srovnávání výsledků integrovaného žáka a ostatních spolužáků. Jedinec se totiž může cítit méněcenný a může být ohrožen jeho pozitivní vztah ke škole a k ostatním spolužákům dosahujícími lepšími výsledky. Autor naopak uvádí, že je vhodné využít hodnocení ke zpětné evaluaci IVP a k motivaci pro další práci. O riziku hodnocení hovoří také Helus (2007, s. 221), který upozorňuje, že mnohým pedagogům dělá velké potíže správné pochopení podstaty a úskalí hodnocení. Domnívá se, že způsob hodnocení má přímý vliv na žákovu představu o svých šancích na úspěch. V případě, že kolektivu svými schopnostmi a vědomostmi nestačí, dochází k diferenciaci, jak již bylo zmíněno výše. Ta má negativní dopad jak na klima ve školní třídě, tak přímo na jedince se zdravotním postižením. Mareš (2013, s. 584) dále zmiňuje, že pokud se v kolektivu šikovnějších žáků nachází osoba s nižšími schopnostmi, zažívá pocit nepohody, nedostatečnosti.

Také v případě školní družiny hrozí riziko plynoucí z její role. Přestože je školským zařízením pro zájmové vzdělávání, které je oproti povinnému vzdělávání dobrovolné, stojící na zájmu žáka a jeho aktivitě, může docházet ze strany pedagogů k nerespektování tohoto specifického postavení. Dle Hájka (2007, s. 37-38) se jedná především o případy, kdy vychovatel do činnosti zařazuje prvky z povinného vyučování – např. vyučovací postupy nebo hodnocení žáků. Výjimkou nejsou ani činnosti prováděné ve spěchu a nervozitě, nerespektování somatických a smyslových možností žáků, neschopnost vytvořit pozitivní sociální prostředí. Z toho vyplývá, že základem úspěchu je vychovatel/ka.

2.2.2 Kvalifikační a osobnostní předpoklady pedagogů

Integrace žáků s sebou nese mimo jiné také zvýšené nároky na pedagogy v oblasti jejich kvalifikace a osobnostních předpokladů (Kalhous, Obst et al., 2002, s. 84). Jak již bylo zmíněno, pedagog je jedním z determinantů zdařilé integrace a tím pádem i možným rizikem při jejím naplňování. Jedná se především o nutnou připravenost

pedagoga na integraci, o jeho přesvědčení, přístupu k novým situacím, jeho kvalifikaci a o schopnost kreativity ve smyslu přizpůsobování výuky tak, aby se jí mohli účastnit i jedinci se zdravotním postižením. Připravenost pedagoga a jeho přesvědčení o správnosti integrace může dosvědčit také využívání tzv. systému vrstevnické podpory, či nacvičování sociálních dovedností, jak již bylo zmíněno výše. To, jak bude pedagog schopný se k integraci postavit a pomoci žákovi začlenit se do kolektivu, se odvíjí také od jeho vzdělání a orientace v problematice. V této souvislosti dochází k postupnému rozšiřování obsahu učiva pedagogů základních škol o poznatky ze speciální pedagogiky (Lechta, 2010, s. 182).

Ani v případě školní družiny není situace jiná. Na pedagogy jsou kladeny vyšší nároky zacílené na předpoklad úspěšného rozvoje integrovaných žáků i celého kolektivu. (Hájek a Pávková, 2003, s. 34-36). Jedná se především o osobnostní předpoklady vychovatelky, která by měla být empatická, schopná motivovat k činnosti a v případě hodnocení se zaměřovat v první řadě na oblasti, ve kterých jsou žáci úspěšní. Pro úspěšnou výchovu je nutné, aby vytvořila poklidnou atmosféru s porozuměním k odlišnostem. Z tohoto důvodu je tedy nutné orientovat se ve speciálně pedagogické problematice a dále se vzdělávat. Kaplánek (2012, s. 138) uvádí, že vychovatel musí být schopný přijmout roli terapeuta, který pomáhá překonávat překážky či zajišťovat individuální potřeby. Riziko je také v nepochopení principů výchovy, týkajících se např. dobrovolnosti. Důsledkem jsou vysoké nároky na žáky, jejich řízení apod. (Hájek, 2011, s. 136).

2.2.3 Kooperace mezi žáky, pedagogy a rodiči

Při snaze začlenit jedince do třídy tak, aby se stal její součástí, může být překážkou samotná schopnost spolupráce mezi jednotlivými aktéry – tedy žáky, pedagogy a rodiči. V případě žáků může být tato nedostatečná spolupráce vyvolána tzv. nekonstantností třídy. Mareš (2013, s. 575) totiž uvádí, že v průběhu plnění povinné školní docházky může docházet k přechodným změnám, které mají vliv na vztahy mezi žáky a na jejich kooperaci. Jedná se např. o dělení nebo naopak spojování na určité předměty. Změny ve

složení skupiny mohou mít i trvalý charakter, jak je tomu v případě příchodu nových žáků či odchodu žáků, např. na víceletá gymnázia. V této souvislosti Mareš (2013, s. 575) hovoří o tzv. přebraných třídách. Změny ve složení třídy se pak odrážejí ve vztazích mezi žáky, což nepůsobí pozitivně jak na zdravé spolužáky, tak na integrovaného jedince, který má stejně jako jeho vrstevníci přirozenou potřebu někam patřit (Fontana, 1997, s. 286) a být tak sycen pocitem bezpečí (Fontana, 1997, s. 299).

Nekonstantnost skupiny lze ovšem nalézt i v případě školní družiny, kde je ještě zřetelnější, neboť, jak již bylo uvedeno, žáci se zde scházejí z různých tříd a na krátkou dobu, a tak nelze dostatečně spolupráci či vztahy budovat na uspokojivé úrovni. Hájek a Pávková (2003, s. 15) zmiňují, že školní družina nemůže plnit svou sociální a kompenzační funkci ani v případě, když není zajištěno správné klima, kvalitní pedagogický personál, který dá prostor pro vhodné aktivity, či pokud nelze nalézt kladné vztahy a vzájemnou spolupráci mezi učitelem, rodičem a jeho potomkem. O zajištění kvalitního pedagogického personálu hovoří také Hájek et al. (2007, s. 53), který klade důraz na profesionální přístup k integrovaným žákům.

Problémem v rámci kooperace žáků může být i osvojování si sociálních dovedností jako základního předpokladu pro úspěšné začlenění do skupiny. To může být u integrovaných žáků problematické, a to např. v důsledku postižení, které je k osvojení těchto dovedností limituje. Hájková a Strnadová (2010, s. 26-27) navíc tvrdí, že tato cílová skupina je reálně ohrožena menší kvantitou zážitků se svými vrstevníky. Jedinec může být nakonec svými vrstevníky odmítán a může se dostat až do sociální izolace, kdy s ním spolužáci odmítají spolupracovat, zapojovat ho do svých her apod. Reakcí na tento negativní postoj třídy může být předvádění, zlost, či naopak uzavření do svého nitra. Problémy se mohou vyjevit také na těle - tzv. somatizace. Zde máme na mysli především přibývajících zdravotních obtíží či riziko vzniku psychopatologií. Autorky toto téma uzavírají tím, že se v podstatě jedná o stále se opakující kruh problémů, neboť výše zmíněné dopady velkou měrou znevýhodňují žáka při počínání si v jakémkoliv sociálním prostředí, tedy i ve školní třídě.

2.2.4 Podpora žáků se zdravotním postižením

Jako problematická se mohou jevit také samotná podpůrná opatření zajišťující žákům jejich speciální vzdělávací potřeby. V případě školní třídy je to problém v oblasti získávání těchto prostředků – např. asistenta pedagoga, ale také v oblasti zvládnutí jejich role, aby se nestali při začleňování spíše negativem. V případě asistenta pedagoga je často problematické získání finančních prostředků na tohoto zaměstnance. Pičman (2014, s. 23) zmiňuje, že přestože by o finanční prostředky měla žádat škola příslušný kraj, často se tomu tak neděje. Rodiče jsou následně nuceni, aby si prostředky zajistili sami. Anderliková (2013, s. 70) uvádí, že je důležité, aby v rámci zapojování žáka do kolektivu fungoval asistent pedagoga jako ten, kdo spolu s hlavním pedagogem cíleně vede volný čas a poskytuje dostatečný prostor za účelem spojit třídu v celek. Proto je prý vhodnější delší časové období jeho podpory. Důležité je také pochopení role asistenta pedagoga. Ten by měl podporovat a umožňovat samostatnost jedince se zdravotním postižením a na rozdíl od osobního asistenta se věnovat i celé třídě a asistovat učitelům v širším spektru činností. V opačném případě by mohli žáci intaktní skupiny zaujmout negativní postoj k asistentovi a integrovanému žákovi. Navíc jeho neustálá přítomnost u integrovaného žáka by začlenění ohrožovala či znemožňovala. V případě těžšího stupně zdravotního postižení upozorňuje Lechta (2010, s. 245) na problém, kdy z hlediska zdravotního stavu žáka může být vhodnější, aby s ním asistent pedagoga pracoval po určitou dobu tzv. individuálně – samostatně. To může v konečném důsledku vyvolávat negativní reakce ostatních spolužáků, a proto, jak už bylo zmíněno dříve, je potřeba dbát na vytvoření pozitivního klimatu, a to i po stránce vhodného pedagogického managementu (Lechta, 2010, s. 131). Protože se zdá, že tento pedagogický pracovník bude hrát při integraci významnou úlohu, bude jeho role jednou ze zkoumaných oblastí při sběru dat.

Novosad (2009, s. 220) v souvislosti se zajišťováním podpory integrovanému žákovi zmiňuje riziko preferování systémového a organizačního zajištění integrace nad pocity jedince. Mínil, že integrace je úspěšná pouze za předpokladu, kdy se žák rozvíjí a je mu ve třídě dobře - cítí se být okolím akceptován a přijímán jako její součást.

V případě školní družiny nejde v současné době o zvládnutí role podpůrných prostředků, ale především o jejich zajištění. Jak již bylo zmíněno, problémem je nedostatečná úprava legislativy týkající se integrace žáků do zájmového vzdělávání. Školský zákon, v platném znění nevěnuje zájmovému vzdělávání takovou pozornost jako vzdělávání povinnému. Toušek (2007, s. 218) hovoří také o nejednotnosti textu v těchto pasážích školského zákona a o nejistotě jejich tvůrců. Výsledkem této úpravy je stav, kdy školská zařízení pro zájmové vzdělávání nemusí poskytovat speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky, ani zřizovat funkci asistenta pedagoga (Toušek, 2007, s. 218). Jednu z možností k zajištění asistenta pedagoga pro školní družinu lze nalézt v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, který v §20 odst. 2 upravuje vzdělání asistenta pedagoga vykonávajícího pomocné výchovné práce, mimo jiné také ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, §20, odst. 2). Dle Hájka (2007, s. 53) je ale současný stav nedostatečného zajištění potřeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní družiny v rozporu s požadavky integrace na toto školské zařízení. Tvrdí totiž, že předpokladem pro rozvoj osobnosti jedince v tomto zařízení je zajištění vhodných podmínek a to pro všechny. Rizika spojená s integrací jsou podle něj třeba alespoň minimalizovat prostřednictvím vhodného prostředí a postupů, které umožní přijetí jedince a jeho rozvoj. Je potřeba tuto cílovou skupinu zvýšeně motivovat, chválit i za snahu a přijímat ji jako ostatní, aby netrpěla pocitem odlišnosti. Na to upozorňuje také Kalhous, Obst et al. (2002, s. 83).

2.2.5 Školní vzdělávací program

Jedno z možných úskalí lze vidět také ve Školním vzdělávacím programu, a to především školní družiny. Protože toto školské zařízení tvoří významný prostor pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je důležité, aby jeho Školní vzdělávací program ukazoval na připravenost přijmout takového jedince a to i v případě, že v současnosti žádný výše zmíněný žák školní družinu nenavštěvuje.

Přípravenost zařízení lze chápat především v oblasti technické, personální, materiální a organizační (Toušek, 2007, s. 218). Navíc dle zákona mají školská zařízení povinnost ve svém ŠVP specifikovat podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Toušek, 2007, s. 218). Tím se systematicky zabývá pasáž výše zmíněného autora v jedné z kapitol v Metodice pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Na to navazuje Hájek (2007, s. 37), který uvádí, že tvorbě tohoto dokumentu by měla předcházet podrobná analýza podmínek, které je v daném zařízení potřeba naplnit. Díky tomu lze minimalizovat rizika, která by snížila kvalitu výchovy a možnost začlenění žáka. Na nutnost vytvořit optimální podmínky upozorňuje např. Lechta (2010, s. 152-153). Dle něj může být uspokojení této podmínky obtížné např. vzhledem k různorodosti zdravotního postižení či osobnostních individualit. S tím souvisí potřeba vzdělávat vychovatele v teorii a metodice volnočasových aktivit pro žáky se zdravotním postižením, realizovat školení apod. Do optimálních podmínek autor řadí také bezbariérový přístup, který ale v současné době není v zařízeních tohoto typu samozřejmostí.

Východním bodem je tedy kvalita a způsob zpracování ŠVP. Jak již bylo uvedeno dříve, školská zařízení nemají vlastní rámcové programy, z nichž by bylo možné vycházet. Tvorba tohoto dokumentu vychází pouze z §5 odst. 2 školského zákona, který definuje části ŠVP pro tato zařízení. Při vypracování tak školní družiny zohledňují především vlastní podmínky a potřeby bez nutnosti naplnit závazné cíle vzdělávání (Hájek et al., 2007, s. 7). To může být problematické ve vztahu k zajištění vhodných podmínek pro žáky se zdravotním postižením (Hájek et al., 2007, s. 37).

3 Porovnání specifik sociální integrace ve školní třídě a ve školní družině

3.1 Metodika

Jak již bylo zmíněno v úvodu, cílem této bakalářské práce je analyzovat a porovnat specifika sociální integrace dětí se zdravotním postižením v mladším školním věku ve školní třídě a ve školní družině.

Pro naplnění tohoto cíle jsem zvolila kvalitativní přístup, který mi umožní získat podrobný popis a vhled do problematiky sociální integrace žáků se zdravotním postižením, kteří se mého výzkumu budou účastnit. Jak uvádí Hendl (2005, s. 52), umožní mi studovat proces postupného začleňování, na druhou stranu jeho nevýhodou může být časová náročnost analýzy i sběru dat či fakt, že výsledek výzkumu může být snadněji ovlivněný výzkumníkem, což dokládá také Miovský (2006, s. 18), který hovoří o tzv. reflexivitě. Je důležité také upozornit na fakt, že získaný výstup nemusí být obecně platný také pro jiné prostředí – školní třídu či družinu. Tento přístup volím také pro další jeho charakteristiky, které uvádí Miovský (2006, s. 17-18) – jedná se o jedinečnost a neopakovatelnost fenoménu, kontextuálnost, při které je třeba brát na vědomí malé množství zákonitostí, které lze uplatnit u všech případů. Pro kvalitativní přístup je také charakteristická procesuálnost zkoumaného jevu – jev vznikl a rozvíjí se v určitém procesu, který je třeba v průběhu sběru dat zohlednit. Toto rozvíjení se navíc odehrává v určité dynamice – proces nemá lineární průběh.

Výsledkem budou tři případové studie. Ty umožňují porozumět složitějším sociálním jevům díky podrobnému studiu jednoho či několika málo případů (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 96-97). Jejich cílem je také popsat vztahy v jejich celistvosti. (Hendl, 2005, s. 104). Informace v případových studiích budou uspořádány v jednotlivých podkapitolách. V nich se nejdříve zaměřím na údaje o škole a popis prostředí. Tyto aspekty totiž mohou při integraci sehrávat určitou roli. Dále popíši anamnézu žáka a současný stav integrace. V předposlední části uvedu veškeré

informace, které jsem výzkumnými metodami získala. Závěrem jednotlivá specifika sociální integrace ve školní třídě a školní družině porovnáám.

Výzkum si rozložím do několika následujících kroků, které uvádí Hendl (2005, s. 113). Nejdříve je zapotřebí vybrat případy. Při výběru výzkumného vzorku jsem se snažila, aby byli zastoupeni žáci s různým druhem zdravotního postižení, protože se domnívám, že druh a stupeň postižení může mít vliv na začlenění jedince do skupiny. Při hledání žáků, kteří by se sběru dat mohli účastnit, jsem spolupracovala s SPC v Č. Budějovicích. Do výzkumu jsem zařadila dívku s Downovým syndromem, chlapce se zrakovým postižením a chlapce s diagnózou atypický autismus. Právě různá pohlaví a odlišná zdravotní postižení se jeví jako vhodné kritérium pro získání zajímavých výsledků. Samozřejmým kritériem bylo vzdělávání na 1. stupni ZŠ, neboť toto bylo určeno již v názvu práce.

Sběr dat bude proveden pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru (Příloha č. 1), nezúčastněné pozorování (Příloha č. 2) a sociometrie (Příloha č. 3 a 4). Výše zmíněná forma rozhovoru je dle Miovského (2006, s. 159-160) nejpoužívanější, přestože vyžaduje technicky náročnější přípravu. Interview povedu s integrovaným žákem, s učiteli a vychovateli ve školních družinách, do kterých vybraní žáci dochází. V rámci něho si vytvořím okruhy otázek, které budou pro tuto metodu výchozí. Vznikne tak jakési jádro rozhovoru, jehož výhodou je určitá jistota, že budou probrána veškerá naplánovaná témata. Při rozhovoru lze měnit pořadí okruhů, na které se budu ptát, nebo lze rozhovor na místě doplnit o další otázky. Pokusím se také používat tzv. inquiry, kterými si upřesním a vysvětlím to, co mi dotazovaný právě řekl (Miovský, 2006, s. 159-160). Rozhovor jsem se rozhodla použít také z důvodu možnosti využít otevřené otázky, díky kterým lze dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2007, s. 159-160) porozumět pohledu druhých bez omezování výběrem položek z dotazníku. Na úplném začátku rozhovoru proběhne mimo představení vlastní osoby a výzkumu také důležité sdělení o anonymitě poskytnutých informací. Respondenti budou požádáni o souhlas s účastí ve výzkumu a s nahráváním celého rozhovoru na diktafon.

Rozhovor je vhodné doplnit o pozorování, protože jak uvádí Švaříček, Šed'ová et al. (2007, s. 179), nestačí se spoléhat na sdělené informace dotazovaných, ale je potřeba

ověřit, zda je tomu tak i v praxi a získat poznatky i z jiných perspektiv. Stejný názor má i Hendl (2005, s. 191), který dodává, že rozhovory nám dávají informaci o smýšlení lidí, avšak pozorování nám poskytuje informaci o skutečném stavu věci. Možným rizikem je obtížnost metody sběru dat za pomoci pozorování, které je označováno jako jedno z nejobtížnějších. Při sběru dat si předem stanovím základní body, na které se zaměřím – např. jaké faktory by mohly ovlivňovat integraci ve třídě/školní družině, jaké jsou vztahy mezi integrovaným žákem a ostatními spolužáky, postoj tohoto jedince ve třídě/školní družině, vzájemná interakce, pomoc a to jak v průběhu vyučování, tak především mimo vyučování – o přestávkách, ve školní družině apod. Pozorování je pro potřeby mé práce vhodné zejména z důvodu, že probíhá v přirozeném prostředí, ve kterém dochází k vzájemným interakcím mezi účastníky (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 142-143).

Poslední metodou, kterou využiji je sociometrie, jejíž základy položil J. L. Moreno. Pro potřeby cíle práce využiji sociometrický dotazník B-4, jehož autorem je Braun (2012). Tento dotazník je určen pro první stupeň základní školy. Umožní mi zjistit a analyzovat neformální vztahy ve skupině a to jak pozitivní, tak negativní (odmítání žáka se zdravotním postižením) a zjistit celkovou spokojenost žáka se třídou. Test bude obsahovat několik otázek, v rámci nichž budou mít žáci možnost zvolit žáka, kterého by si vybrali jako vhodného do určitých situací. Pokud to bude povaha zdravotního postižení integrovaného jedince požadovat, test modifikuji dle individuálních potřeb, např. místo písemného zadání zvolím použití fotografií, značek aj. (Chrásková, 2007, s. 208-209). Při jeho zpracování jsem se snažila zvolit takovou grafickou úpravu, aby byla pro žáky přitažlivá.

Dalším krokem, kterým je potřeba se zabývat, je příprava sběru dat. Přes SPC jsem získala kontakty na ředitele škol, kteří integrují žáky se zdravotním postižením. Po písemném svolení s výzkumem jsem se domluvila na osobní schůzce, během které jsem představila svůj záměr a snažila se získat základní informace o integrovaném žákovi. Důležité také bylo získání informovaného souhlasu rodičů integrovaného žáka (Příloha č. 5).

Samotný sběr dat bude probíhat ve třídách ZŠ a školních družinách, do kterých integrování žáci docházejí. V průběhu sběru dat budou jednotlivé fáze zaznamenávány a dokumentovány. Stejně tak budou získaná data přepisována do PC. Sebraná data budou dále v případové studii analyzována a vyhodnocena se zaměřením na komplexnost výstupů (Hendl, 2005, s. 113-114). Rozhovor bude opisován a tento opis bude vložen do přílohy bakalářské práce.

3.2 Průběh výzkumu

Sběr dat byl realizován na třech základních školách v průběhu 2. pololetí školního roku 2014/2015. Po příchodu do škol jsem se seznámila s třídním učitelem, popř. asistentem pedagoga, představila svůj výzkum a domluvila jsem se s nimi, jak bude den probíhat. Chtěla jsem, aby sběr dat výrazně neovlivnil průběh běžné výuky.

Sběr dat probíhal ve třídě celé dopoledne a část odpoledne ve školní družině. Veškerý čas, který jsem nevěnovala rozhovorům či sociometrickým dotazníkům, jsem využívala k pozorování skupiny. Během toho jsem seděla vzadu v místnosti mimo skupinu, abych třídu co nejméně narušovala a mohla tak vidět sociální interakce tak, jak probíhají přirozeně. Rozhovor s třídním učitelem a asistentem pedagoga probíhal mimo prostory školní třídy. Oba tyto rozhovory trvaly cca 20-25 min. Naopak rozhovor s integrovaným žákem jsem realizovala záměrně ve třídě, aby vše bylo přirozenější a pro žáka méně stresující. Probíhal během přestávky cca 10 min. Výjimkou byla třetí případová studie, v níž nebyl rozhovor s žákem realizován z důvodu nepovolení zákonným zástupcem. Při realizaci sociometrického dotazníku jsem postupovala se žáky po jednotlivých úkolech, abych se vyvarovala situace, kdy rychlejší žáci mají již práci hotovou a ostatní nestíhají. Pokud někdo potřeboval na vyplnění určité části více času, informovala jsem ho, že se k této části může vrátit později. V předposledním úkolu, ve kterém měli žáci za úkol doplnit jméno spolužáků k jednotlivým vlastnostem, jsem se snažila přiblížit, co daná vlastnost znamená, abych eliminovala možnost, že dotazník nevyplní z důvodu nepochopení zadání. Kdo měl celý dotazník hotový, mohl

na závěr něco nakreslit. Po sesbírání dotazníků jsem žákům rozdala listy s omalovánkami.

Po vyučování jsem se přesunula do školní družiny, v případě A. se ale jednalo o stejné prostory, jako během výuky. Tam jsem pozorovala dění mezi žáky a vše důležité si zapisovala. Pokud se mi nepodařilo zrealizovat rozhovor s vychovatelem v průběhu dopoledne, uskutečnil se nyní.

3.3 Případová studie č. 1

3.3.1 Údaje o škole

Základní škola se nachází v centru města Č. B. v Jihočeském kraji. Vzdělává žáky v rozsahu 1. - 9. třídy s celkovou kapacitou 500 míst v celkem 21 třídách.

Jedná se o instituci církevní, jež je organizační součástí gymnázia umístěného poblíž. Na něj často žáci přechází po skončení povinné školní docházky, ale i dříve v rámci víceletého gymnázia. Obě jednotky mají společného ředitele, platí pro ně stejná pravidla a ve výuce jsou využívány stejné filosofické základy. Veřejnost vnímá instituci jako velmi kvalitní, být na ni vzděláván je prestiží. S tím souvisí také vysoké nároky rodičů na žáky. Při výuce pedagogové vychází z ŠVP Šalamoun věnující pozornost výuce dvou cizích jazyků. Třída integrované žákyně čítá celkem 18 žáků, z toho 10 dívek a 8 chlapců. Odlišná situace je v oddělení školní družiny, kde je dohromady 27 žáků – všichni žáci z A. třídy a 9 žáků ze třídy o ročník vyšší. Pohlavím je skupina téměř vyrovnaná – 14 dívek a 13 chlapců.

3.3.2 Anamnéza žáka

Jedná se o šestiletou dívku s Downovým syndromem, ve výzkumu označenou jako A. Do třídy dochází společně se svou sestrou, která jí byla v počátcích integrace oporou. V současné době navštěvuje 2. třídu. Během vyučování se jí věnuje asistentka

pedagoga, která s ní odpoledne přechází do školní družiny jako vychovatelka. A. má vypracovaný individuální vzdělávací plán, který využívá především v hodinách matematiky. Při vyučování je hodnocena známkami. Během pobytu ve družině nemá A. žádná podpurná opatření. Do školy pravidelně dochází speciální pedagog z SPC, který třídní učitelce poskytuje podporu a informace týkající se vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

3.3.3 Popis prostředí

Třída integrované žákyně se nachází jako jediná v přízemí budovy. V odpoledních hodinách je využívána pro oddělení školní družiny, do které A. dochází. Před třídou je prostorná chodba, která je využívána jak pro různé hry, tak pro potřeby výuky. Tento prostor je od celé školy oddělen prosklenými dveřmi. Je tak eliminován pohyb dalších lidí a snížen hluk. Samotná třída je čtvercového půdorysu o rozměrech cca 7x7 m. Okna jsou směřována do dvora, díky čemuž je zajištěn klid. Stěny jsou vymalovány teplými barvami a bohatě zdobeny výtvyry žáků a plakáty s pomůckami na různé předměty. Na zdi je pověšena také nástěnka s pravidly třídy, které byly stanoveny v rámci projektu centra Cassiopeia. Ten se realizoval s cílem zlepšit sociální vztahy mezi žáky. Jako prostor pro odpočinek či realizaci různých her je využíván malý koberec vzadu ve třídě.

Žáci sedí po dvou v celkem deseti lavicích, které jsou umístěny ve třech řadách po sobě, přičemž v poslední řadě jsou lavice čtyři. A. sedí v prostřední řadě vzadu. Třída je vybavena klasickou tabulí na křídly, televizí, komodou a skříní na pomůcky.

V průběhu odpoledních aktivit školní družiny jsou lavice ve třídě na svém místě nebo se některé z nich posunou ke straně, pokud se hraje hra, která to vyžaduje. Vzadu ve třídě mohou také žáci využít koberec pro odpočinek či jiné aktivity. Pokud je vhodné počasí, chodí vychovatelka se žáky na zahradu. Pro různé hry a aktivity se využívá také prostorná chodba před třídou školní družiny. Třída je také dostatečně vybavena pro různé volnočasové činnosti, ať už se jedná o hry či výtvarný materiál.

3.3.4 Současný stav integrace

Integrovaná žákyně A. je do běžné třídy základní školy integrovaná od počátku povinné školní docházky. Z rozhovoru s třídní učitelkou jsem se dozvěděla, že A. nastoupila společně s větším množstvím dětí ze stejné třídy MŠ, a tak pro ni vstup do nového kolektivu nebyl tak náročný.

Dle slov třídní učitelky je současný stav fungování skupiny uspokojivý. A. má několik žáků, se kterými je pravidelně v kontaktu. Pozorováním jsem zjistila, že mezi ní a spolužákem v lavici nedochází během dopoledního vyučování k žádné komunikaci. To potvrzuje také výpověď třídní učitelky a vychovatelky, které sami přiznávají, že A. se nejraději baví s žákem v první lavici.

Roli při začleňování A. do třídy měla i její sestra sedící v lavici přes uličku. V současnosti s ní ale během pobytu ve škole příliš nekomunikuje a čas tráví s jinými spolužačkami.

Z rozhovoru jsem se dozvěděla, že ještě minulý školní rok měli žáci velké problémy. Z důvodu výrazných individualit a velkých nároků rodičů na děti panovala ve třídě sobeckost, prosazování sebe sama za každou cenu, neochota apod. Třídní učitelku, která je současně i výchovnou poradkyní, tato situace značně znepokojovala a rozhodla se zajistit od centra Cassiopeia několik kurzů na posílení sociálních vztahů. Určité napětí ve třídě ale bylo vidět stále, např. v průběhu pětiminutovky z matematiky se jedna žákyně ze strachu z výsledku rozbrečela.

Třídní učitelka také zmínila, že pokud se někdo ve třídě projevuje vůči A. negativně, snaží se to vždy ihned řešit, se žáky si sednout a situaci si vysvětlit. Ze všech těchto kroků lze usoudit, že má zájem na tom, skupina fungovala a integrovaná žákyně se zde cítila dobře.

Co se týče vztahů ve školní družině, i zde vidí vychovatelka značné zlepšení. Žáci podle ní tvoří ucelenou fungující skupinu. Na druhou stranu přiznává, že sama A. není tou, která by ostatní žáky aktivně vyhledávala, radši si hraje sama. Pokud si s někým povídá, je to zpravidla žák s málo kamarády. Vychovatelka se také zmínila, že pokud má někdo s A. problém, jsou to většinou chlapci. Tuto situaci ve školní družině ale hned řeší,

stejně, jako uvádí třídní učitelka ve třídě. Problémy dle ní nastávají při určitých činnostech, jako jsou např. sportovní aktivity. Zde se objevují situace, kdy je tým A. nespokojený s tím, že je jeho součástí, neboť se bojí prohry. To vychovatelka řeší tím, že je s A. ve skupině.

3.3.5 Zjištěná data

Protože v den, kdy měl sběr dat probíhat, nastoupila do třídy nová spolužačka, využila třídní učitelka první hodinu ke hře na seznámení. Jejím úkolem bylo říct své jméno, oblíbenou činnost a po vyslovení jména dalšího spolužáka hodit míček dál. Při této činnosti ale nikdo A. míček nehodil, dokud třídní učitelka neupozornila, že se ještě všichni nevystřídali. Podobná situace se opakovala i při jiných hrách v průběhu dne. Tomu odpovídají i výsledky sociometrie. Z kladných voleb nedostala A. ani jednu, za to tři negativní. O něco lepší situace byla v případě, kdy měli žáci označit jednoho spolužáka za kamarádského. Zde byla označena celkem dvakrát, přičemž maximální počet označení u spolužáků byl čtyři. Dle výsledků dotazníku se ale samotná A. cítí ve třídě i ve družině příjemně.

Pozorováním byla patrná snaha třídní učitelky využívat volné chvíle pro různé hry. Na druhou stranu při v této ani v dalších vyučovacích hodinách nezdala žákům žádnou společnou práci, při které by mohli spolupracovat, komunikovat a rozvíjet tako sociální dovednosti.

Při hodině čtení se A. chtěla zapojit. Na to třídní učitelka hned reagovala a vyvolala ji. V průběhu se nikdo integrované žákyni nesmál ani jinak nekomentoval její úroveň čtení. Třídní učitelka potvrdila, že ve třídě nikdy nemusela řešit posmívání spolužáků A. Ke konci vyučovací hodiny měli žáci prezentovat knihu, kterou přečetli. Třídní učitelka dávala A. více prostoru, aby mohla ukázat, co ji baví a vzbudila tak u spolužáků zájem. I při dalších vyučovacích hodinách A. pracovala společně s ostatními, jen při matematice vypracovávala samostatně jiná cvičení tak, jak je uvedeno v Individuálním vzdělávacím plánu. Dle něj integrovaná žákyně pravidelně odchází na individuální výuku s asistentkou pedagoga do kabinetu. Třídní učitelka tuto úpravu vyučování vnímá

pozitivně, neboť A. i zbytek třídy potřebují na práci klid. Navíc je prý její nepřítomnost tak krátká, že nemůže negativně působit na její začlenění.

Po celé dopolední vyučování panovala ve třídě disciplína a klid. Toho je dle třídní učitelky i asistentky zajištěno díky sníženému počtu žáků ve třídě.

Při vyučování nikdo negativně nereagoval na výsledky a výkony integrované žákyně. Po celou dobu se také dobře zapojovala asistentka pedagoga. Ta u A. při některých činnostech seděla a pomáhala jí, ale pokud to bylo možné, obcházela celou třídu a věnovala se individuálně i ostatním. O přestávkách ji poté nechávala s žáky samotnou. Její přístup k práci velmi kladně hodnotila také třídní učitelka.

Co se týče přestávek, A. seděla sama, svačila nebo si hrála s oblíbeným předmětem. Asistentka pedagoga se snažila vymýšlet společné hry, do kterých by mohla integrovanou žákyni zapojit. Pokud ale i přes motivaci A. odmítala se zapojit, nenutila ji. Během přestávek za ní několikrát přišel spolužák, kterého v rozhovoru i v dotazníku uvedla jako svého kamaráda. Dle výsledku dotazníků ostatní žáci nevnímají toho chlapce příliš pozitivně. A. označila jako své kamarády další dva žáky, kteří jsou ve třídě poměrně oblíbení.

Po obědě přecházela A. s ostatními žáky do školní družiny. Zde sociální interakce mezi integrovanou žákyní a ostatními probíhaly na stejné úrovni. Při hře musela vychovatelka upozornit žáky, aby se střídali všichni a zapojili mezi sebe také A. Když dostala šanci být aktivní, využila ji. Pokud hru pokazila, našel se žák, který svým úšklebkem dával najevo posměch. Na druhou stranu žákyně, která s ní byla ve dvojici, prohru nekomentovala. Lze tedy usuzovat, že ostatní spolužáci se k A. sice nestavějí negativně, záměrně ji neublíží, ale ke společným hrám a spolupráci ji příliš nevyzývají. To potvrzují také výsledky dotazníku, v němž A. nezískala ani jednu pozitivní volbu a navíc byla několikrát spolužáky označena jako osamocená. Vychovatelka měla snahu A. do skupiny začlenit a snažila se v průběhu odpoledne vymýšlet hry, do kterých by se A. zapojila. Pokud ale byl patrný její nezájem, nenutila ji.

3.3.6 Porovnání specifík školní třídy a školní družiny

Jak již bylo uvedeno v analytické části práce, začlenění žáka mohou ovlivňovat podpůrná opatření. Jedním z nich je snížení počtu žáků ve třídě. A. dochází do školní třídy spolu s dalšími 17 žáky, do školní družiny s 26 žáky. Tento fakt má vliv na možnost jejího začlenění. Ve školní družině, kde je větší počet žáků, je na A. patrná nejistota. Vadí jí také nadměrný hluk a zvýšený pohyb ostatních žáků. V rozhovoru uvedla, že s dalšími žáky, které do družiny přichází z jiné třídy, se nekamarádí. Zvýšený počet žáků ve skupině vnímá jako nevýhodu třídní učitelka i vychovatelka. Dalším opatřením je individuální výuka matematiky, v rámci níž odchází A. s asistentkou pedagoga do kabinetu. Tento fakt nevnímám negativně, neboť možnost pracovat při náročnějších činnostech individuálně mi připadá jako důležitější, než absence integrované žákyně na části vyučovací hodiny. Jde o to, že k sociálním interakcím dochází především o přestávkách, a tak tento čas strávený odděleně nemá vliv na začlenění do skupiny. Co se týče přítomnosti asistentky pedagoga, ukázalo se, že pokud tato osoba zaujme správný postoj, není pro začlenění negativním činitelem. Asistentka pedagoga sice během vyučování pomáhala A. pokud to bylo potřeba, ale jinak se snažila nechat ji pracovat samostatně a o přestávkách jí dávala prostor začlenit se a vymezit si své místo mezi ostatními. Při výuce se navíc věnovala i ostatním žákům, ve kterých tedy její přítomnost nemusí vzbuzovat negativní emoce.

Pozorováním bylo zjištěno, že prostor pro podporu sociální integrace má ve stejné míře třídní učitelka i vychovatelka. Tvzení Kaplánka (2012, s. 134) se ukazuje jako pravdivé v případě integrace A. do školní družiny. Díky činnostem, které žák vykonává dle vlastního výběru, dochází k jeho uspokojení a k radosti z činnosti. Navíc ve vybraných oblastech dosahuje úspěchu a tím uznání druhých. S tím souhlasí vychovatelka v ŠD, která dodává, že ve školní družině je dostatek prostoru aktivity opakovat tak, aby si je žák upevnil a cítil se v nich jistější. Na druhou stranu větší počet žáků a neustálé odcházení žáků do zájmových kroužků způsobuje, že čas, který by tito žáci mohli trávit spolu, je pro kvalitní sociální integraci nedostačující a to i přes snahu

vychovatelky sociální vazby posilovat. To potvrzuje i výpověď A., která uvedla, že ve družině se jí líbí, ale s žáky z druhé třídy se nekamarádí.

Pokud bychom měli porovnat roli pedagoga, záleží na jeho osobnosti a schopnosti integraci zvládnout. V případě A. je patrná snaha třídní učitelky i vychovatelky využívat hry, které začlenění podpoří. Obě v rozhovoru uvedly, že pokud nastane mezi spolužáky a integrovaným žákem nějaký problém, snaží se o něm promluvit a vyřešit ho.

Co se týče komunikace mezi žáky, zde dostává větší prostor školní družina. Činnosti v ní jsou volnější a žáci mají větší prostor dostat se do vzájemných interakcí. Navíc samotné prostorové uzpůsobení školní družiny je pro přirozené sociální interakce přívětivější (Hayes, 2003, s. 119). Lavice ve třídě A. jsou na straně učebny a v celé místnosti vzniká více prostoru pro komunikaci z očí do očí. Tento větší prostor pozitivně ovlivňuje také klima, které ve skupině panuje. To by mohl být problém ve školní třídě, kde je jen velmi malý prostor mezi jednotlivými lavicemi. Tato malá vzdálenost by mohla mezi žáky vyvolávat agresi. V případě A. má určitě pozitivní vliv také to, že prostor školní třídy se odpoledne využívá zároveň jako prostor školní družiny. A. je tedy na prostředí již zvyklá a odpadá tak strach z cizího prostředí.

Z hlediska role školní třídy a školní družiny nabízí druhé zařízení větší možnost začlenit se. A. si volila činnost dobrovolně a podle svého zájmu. Protože vykonávala činnost, která ji baví, může tím dosahovat svých cílů, čímž dojde také ke zvýšení jejího sebevědomí.

3.4 Případová studie č. 2

3.4.1 Údaje o škole

Základní škola se nachází nedaleko centra Č. B. v klidné části města se starší zástavbou rodinných domů. Jedná se o dvoupodlažní budovu, která je spojovací chodbou napojena na druhou, starší část budovy. Od šestého ročníku se pravidelně zřizuje třída zaměřená na matematiku a přírodovědné předměty.

Škola disponuje rozlehlou zahradou s herními prvky a prostorem pro různé sportovní aktivity. V tomto školním roce se zde vzdělává od 1. do 9. třídy celkem 795 žáků v 32 třídách. Pro smysluplné trávení volného času instituce nabízí širokou škálu zájmových kroužků či pobyt v jednom z 9 oddělení školní družiny.

Třída, do které je B. integrovaný, čítá celkem 21 žáků, z toho 12 dívek a 9 chlapců. B. dochází do 5. oddělení školní družiny společně s dalšími 29 žáky, z toho s 16 dívkami a 14 chlapci. Přibližně polovina žáků z oddělení ŠD chodí také s B. do třídy, ostatní žáci jsou o jeden rok starší. Z kapacitních důvodů instituce přijímá pouze žáky do 3. třídy.

3.4.2 Anamnéza žáka

Integrovaný žák, v případové studii označený jako B., dochází do první třídy základní školy. Od roku 2012 je klientem SPC pro oslabení zrakových funkcí v důsledku nádorového onemocnění v raném věku. V důsledku toho má B. pravé oko nefunkční s protézou a na levém oku sníženou zrakovou ostrost v pásmu těžké slabozrakosti. Předškolní vzdělávání absolvoval v blízké MŠ pro zrakově postižené. S dvěma dětmi poté nastoupil do stejné třídy ZŠ. V rámci povinného vzdělávání má B. vypracovaný individuální vzdělávací plán. Ten je sestaven na všechny předměty. Zaručuje mu tak možnost zvětšování textu, sezení v první lavici se sklopnou deskou, protiskluzovou podložkou a lampičkou. Podporu asistenta B. vzhledem k svému zdravotnímu stavu nemá. Do školy za B. pravidelně přichází speciální pedagog z SPC, který pedagogům poskytuje podporu a informace týkající se integrace žáka se zrakovým postižením.

Od počátku povinné školní docházky B. navštěvuje školní družinu. V oddělení je společně s dívkou, která s ním byla integrovaná do stejné třídy ZŠ.

3.4.3 Popis prostředí

Třída ZŠ se nachází v přízemí školy. Je prostorná, cca 10x8 m. Místnost působí světle díky oknům táhnoucím se po celé délce třídy. Ty směřují do zahrady, což zajišťuje klid. Zdi jsou barevně vymalovány a velmi bohatě zdobeny výkresy a výtvary žáků, fotkami, pravidly třídy a učebními pomůckami. Visí zde také dvě nástěnky s organizací školního roku, ale i tabulkou pro odměňování žáků. Tato místnost slouží zároveň jako prostor pro jedno z oddělení školní družiny. Je vybavena dvěma katedrami – pro třídní učitelku a vychovatelku, skříněmi na pomůcky, rádiem, menším kobercem pro odpočinek a klasickou tabulí na křídly. Žáci sedí v lavicích ve třech řadách, přičemž jedna řada je po čtyřech a dvě po třech lavicích. B. sedí sám v první lavici v řadě u okna. Vzadu v místnosti je ještě kulatý stůl pro hry, či společné vyrábění.

Prostory školní družiny se nachází v prvním patře školy. Jedná se o místnost o velikosti cca 11x8 m. Zdi jsou vymalovány stejně jako ve třídě integrovaného žáka. Zdobení je značně jednodušší, na stěnách visí jen nástěnka s výtvary a pár obrázků. Okna směřují do zahrady jako v případě třídy. Třída je vybavena jen dvěma skřínkami na hry, katedrou, klasickou tabulí a televizí. Na straně je také několik lavic se židlemi. Vzadu v místnosti je větší koberec pro odpočinek a společné hry. Třída působí poněkud studeně a její vybavení vnímám jako nedostatečné. Při hezkém počasí lze využívat školní zahradu s herními prvky.

3.4.4 Současný stav integrace

Žák B. je do běžné třídy základní školy integrován od počátku povinné školní docházky. V rámci povinného vyučování je po celou dobu společně s ostatními spolužáky. Třídní učitelka se zmínila, že třída B. spíše pomáhá. Žák přichází každé ráno do třídy těsně před vyučováním a s přípravou mu pomáhá jedna z dívek, která s ním chodila do MŠ. Ta mu na stůl připraví potřebné učebnice a zapíše úkol. Ve druhé lavici sedí další dívka, která také B. pravidelně pomáhá a kontroluje mu, zda má vše v pořádku. O přestávce jsou žáci spolu, povídají si a hrají. Na B. lze pozorovat viditelnou snahu zapojit se do rozhovorů ostatních. Ti na to reagují kladně, povídají si

s ním, a pokud hrají nějakou hru, zapojí ho do ní. Dle třídní učitelky se žákovi nikdy nikdo neposmíval. Dle B. ale zpočátku občas k těmto situacím docházelo. To ale třídní učitelka ihned řešila a snažila se s žáky o daném problému mluvit. Na druhou stranu přiznává, že je v podstatě šťastím, jak dobrá skupina žáků se ve třídě spojila. Zpočátku integrace byla na B. znát viditelná nejistota z neznámého prostředí. Bylo pro něj problémem dojít si sám do třídy, a tak mu to třídní učitelka ulehčila tím, že chodila s ním. Tento problém ale po krátké době vymizel.

Počáteční nejistota byla znát i při začleňování do skupiny školní družiny. Vychovatelka ale tvrdí, že mnoho žáků bez zdravotního postižení má na počátku větší potíže začlenit se a vymezit si své místo ve skupině. Ostatní žáci vnímají B. jako sobě rovného, zapojují ho do svých her. Pozorováním bylo toto potvrzeno. Žák má stejně jako ve třídě snahu navazovat s ostatními komunikaci, společně si hrát. Vyhýbá se pouze společnému vyrábění z důvodu náročnosti na jemnou motoriku.

3.4.5 Zjištěná data

Integrovaný žák přišel do třídy těsně před zvoněním. Na hodinu se připravoval s pomocí spolužačky. Poté přišla i druhá dívka, která mu zkontrolovala, zda má vše v pořádku. Třídní učitelka potvrdila, že žáci B. pomáhají a především dívky se ho snaží ochraňovat. Ve třídě byl běžný ruch, žáci si povídali a pobíhali po třídě. Mimo dvou zmíněných žákyň za B. nikdo nepřišel. Ten ale komunikaci inicioval sám a to tak, že chodil po třídě a pokoušel se komunikovat se skupinkami žáků. Ti na to reagovali kladně, B. odpovídali mu a zapojovali ho do svých her. Dle třídní učitelky je integrace mezi ostatní žáky přirozená již od počátku. Přesto se snaží využívat společných her a fungování skupiny podpořit. Žák se dle výsledků dotazníku ve třídě cítí spokojený, těší se do ní a nevnímá, že by bylo někomu ubližováno.

Při vyučování integrovaný žák seděl sám v první lavici u okna. To může ovlivňovat vnímání spolužáků B., neboť byl v dotazníku několikrát označen jako osamocенý. Třídní učitelka při výuce využívala velkého množství her s odměnami. Při jedné z nich se měli žáci s jedním ze spolužáků obejmout. B. byl zpočátku sám a snažil se najít

dvojici, poté k němu přišla dívka, která mu pomáhala připravit se na vyučování. Většina zvolených her byla soutěžních. Často se stávalo, že integrovaný žák prohrál, nebo něco ve svém týmu pokazil. Tuto situaci nikdo negativně nekomentoval, nikdo ze žáků se B. neposmíval. Dle něj k negativním reakcím docházelo jen na začátku povinné školní docházky. Když vyhrálo jeho družstvo, třídní učitelka ho vyzvala, aby vítězství došel vyznačit na nástěnce. Také v rámci čtení dávala B. šanci, aby ukázal, v čem je šikovný. Při vyučování třídní učitelka zařadila společnou hru v lavicích zaměřenou na spolupráci. Pokud na určité činnosti potřeboval integrovaný žák více času, třídní učitelka mu vyhověla, počkala na něj nebo mu pomohla.

Při práci v lavici žák využíval možnosti sklopné lavice a lampičky. Třídní učitelka zmínila, že spolužáci tyto kompenzační pomůcky nevnímají negativně, spíše je zajímají a chtějí si je vyzkoušet. Pozorováním bylo zjištěno, že v průběhu vyučování nikdo nereagoval na tyto pomůcky negativně.

O přestávkách si integrovaný žák nejdříve připravil věci na další vyučovací hodinu. Poté se snažil s několika skupinami žáků navázat komunikaci, což se mu dařilo. Dvě dívky, které byly zmíněny výše, sami iniciovaly komunikaci s B. Žáci ho zapojili do svých her a bylo patrné, že interakce jsou příjemné oběma stranám. Přitom v dotazníku integrovaný žák získal pouze jednu pozitivní a jednu negativní volbu.

Po obědě žáci přecházeli do školní družiny. Zde měla vychovatelka připravenou odpočinkovou aktivitu – čtení. Někteří žáci seděli v lavicích, ostatní leželi na koberci. Žáci se ve čtení střídali, pokud nechtěli, poslali knihu dál. Integrovaný žák se do činnosti zapojil a nikdo jeho výstup nekomentoval. Seděl s ostatními v lavici a občas si něco řekl se svým sousedem. Poté měli žáci volnou činnost. B. si hrál s malou skupinou chlapců vzadu v místnosti. V průběhu odpoledne jsem také žákům rozdala sociometrický dotazník. Po jeho vypracování se všichni přesunuli na školní zahradu. Při odchodu šel B. ve dvojici s chlapcem, ale komunikace mezi nimi neprobíhala. Venku integrovaný žák komunikoval převážně s dívkou, kterou zná již od MŠ, ale ke komunikaci vyzýval i ostatní. Dle rozhovoru s B. má více kamarádů ve družině. Tomu ale odporují výsledky dotazníků, ve kterých integrovaný žák nezískal ani jednu pozitivní ani negativní volbu a pouze jednou byl označen jako kamarádský.

Po celé odpoledne odcházeli jednotlivci, ale i skupinky žáků na zájmové kroužky, či pro ně chodili rodiče.

Vychovatelka žáky spíše nechávala, aby si hráli sami a do jejich činnosti moc nezasahovala. Dle ní nebylo potřeba ani v počátcích integrace zvýšeně podporovat jeho začlenění do skupiny.

3.4.6 Porovnání specifík školní družiny a školní třídy

Při porovnání možnosti podpůrných opatření se ukazuje, že možnost pro začlenění má B. více ve školní třídě. Je zde snížen počet žáků a vytvořen individuální vzdělávací plán pro všechny předměty. Žák sice ve výuce využívá kompenzační pomůcky, ale ty nejsou v tomto případě pro integraci negativním činitelem. Oproti tomu ve školní družině je kapacita obsazena na maximum. To podle mého názoru není pro integraci nejvhodnější, neboť vyšší počet žáků nevytváří vychovateli optimální podmínky pro podporu sociální integrace, neboť je v oddělení zvýšený pohyb ostatních žáků a neklid. Ten žákovi se zdravotním postižením může snížit pocit jistoty a bezpečí.

Školní třída i školní družina nabízí určitý prostor k podpoře sociálního začlenění. Domnívám se, že za podmínek, kdy jsou žáci po celou dobu ve družině a neodcházejí na jiné aktivity, má školní družina pro začlenění lepší postavení. Vychovatel má více prostoru pro různé hry a podporu spolupráce mezi žáky. V tomto a domnívám se, že i v mnoha jiných případech, chod školní družiny narušují zájmové kroužky. Vychovatelka uvedla až 70 odchodů na tyto kroužky za týden. Proto si myslím, že větší prostor pro začlenění žáka nabízí školní třída, kde si pedagog může činnost více korigovat a aktivněji působit na vytvoření fungující skupiny.

Pro komunikaci mezi žáky vytváří v tomto případě lepší prostor školní třída. Pozorováním bylo zjištěno, že žáci zde mají prostor pro přirozené interakce a to nejen v průběhu přestávek, ale i při vyučování. To potvrdila také třídní učitelka, která uvedla, že při vyučování využívá velkého množství her. Mezi ně patří i hry založené na spolupráci, které otvírají prostor pro komunikaci. Tuto formu her podporuje také Výrost, Slaměník (1998, s. 287-288). Dle nich při kooperaci dochází ke zlepšení vztahů

a navození příjemné atmosféry a proto by hry na spolupráci ve třídě měly převažovat. Ve školní družině je sice činnost volnější, ale z důvodu častých odchodů do zájmových kroužků apod. je komunikace často přerušena.

Pedagog sehrává při integraci významnou roli, neboť by měl žáky na integraci připravit a začlenění podporovat (Kalhous, Obst et al., 2002, s. 84). Domnívám se, že přirozeně větší prostor nabízí školní třída, což bylo pozorováním potvrzeno. Žáci se dostávají i v průběhu vyučování do vzájemných interakcí, které učitel pozitivně koriguje a podporuje tím začlenění. Oproti tomu ve školní družině sice vychovatelka v případě potřeby do interakcí zasáhla, ale jinak je nechala vyvíjet samovolně. Tím ovšem docházelo častěji k tomu, že integrovaný žák komunikoval nepravdělně a to jen s pár jedinci.

Jednou z potřeb je potřeba seberealizace. Pro její naplnění nabízí školní třída a školní družina různě velký prostor. Jednou z podmínek je prostorové uzpůsobení školy. V případě B. byly tyto podmínky splněny. K seberealizaci žáka B. také pomáhá to, že pedagog má dostatek prostoru působit na něj a rozvíjet ho v zájmových činnostech. Následným úspěchem žák získává pocit uspokojení a zvyšuje se jeho sebevědomí.

3.5 Případová studie č. 3

3.5.1 Údaje o škole

Základní škola se nachází v centru města ČB. Disponuje dvěma pracovišti s docházkovou vzdáleností a mateřskou školou. Budova, do které dochází integrovaný žák C, je čtyřpodlažní a plně bezbariérová s menším dvorem. V současném školním roce škola vzdělává celkem 535 žáků ve 23 třídách, z toho více než polovinu žáků v budově žáka C. Zde se nachází 14 tříd od první do deváté třídy. C se vzdělává ve třetí třídě spolu s dalšími 26 žáky, z čehož je 15 dívek a 12 chlapců. Škola zaměstnává dva speciální pedagogy a školního psychologa. Účastní se také na projektu inkluzivního vzdělávání. Je tradiční svou výukou angličtiny již od 1. třídy, rozšířenou výukou hudební výchovy, fungováním Dětského folklorního souboru a pěveckých a

instrumentálních souborů. Bohatá je také nabídka zájmových kroužků. V případě potřeby je možnost docházky do logopedických kroužků.

Škola disponuje dobrým materiálním zázemím. Pro výuku lze využít specializované učebny, tělocvičny a hřiště s umělým povrchem. Ve všech třídách jsou k dispozici interaktivní tabule a počítač.

Školní družiny fungují na obou pracovištích. V budově integrovaného žáka se nachází čtyři oddělení po 25-30 žácích, kteří navštěvují 1.-5. třídu ZŠ. B. navštěvuje oddělení spolu s dalšími 29 žáky s rozložením 16 dívek a 14 chlapců.

3.5.2 Anamnéza žáka

Jedná se o desetiletého žáka s atypickým autismem, v případové studii označený jako C. Jeho speciální vzdělávací potřeby jsou zajištěny individuálním vzdělávacím plánem, který je rozpracován na všechny předměty. Hodnocen je známkami. Po celou dobu výuky se chlapci věnuje asistentka pedagoga. Přestože je ve třídě ještě jeden chlapec s poruchami autistického spektra, počet žáků není snížen. Do školy pravidelně dochází speciální pedagog z SPC, který pedagogům poskytuje podporu a informace týkající se vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Žák přecházel do ZŠ z mateřské školy s dvěma dětmi.

Integrovaný žák navštěvuje pravidelně školní družinu. Vychovatelkou jeho oddělení je pedagožka, která současně pracuje jako asistentka pedagoga v jeho třídě. Ta se snaží mezi vychovatelkami zvýšit informovanost o specifikách a potřebách žáků s poruchami autistického spektra. Významně se také podílela na přijetí žáka do oddělení školní družiny.

3.5.3 Popis prostředí

Třída integrovaného chlapce se nachází ve druhém podlaží budovy. Je poměrně prostorná, cca 9x8 m. Zdi jsou vymalovány bílou a omyvatelnou oranžovou barvou. Po jedné straně se táhnou vysoká okna směřující na menší dvůr školy. Na zdech jsou

pověšeny učební pomůcky a výkresy dětí. Pár obrázků je přilepeno také v oknech. Třída je vybavena interaktivní tabulí, tabulí na fixy a na křídly. Technicky je třída zajištěna také stolním počítačem, který je umístěn na katedře. V místnosti chybí koberec vhodný pro odpočinek a společné hry. Vzadu se nachází menší skříň s plastovými boxy označenými jmény žáků. Pomůcky jsou uschovány v komodě a další vysoké skříní. Vedle tabule je umístěn také klavír a koše na tříděný odpad. Lavice jsou rozmístěny ve třech řadách po pěti, přičemž integrovaný žák sedí v poslední lavici prostřední řady s asistentkou pedagoga. Mimo označených boxů jmény žáků není v místnosti patrná žádná další úprava pro potřeby žáků s poruchami autistického spektra. Třída působí celkově chaoticky a poměrně neupraveně.

Prostory školní družiny se nachází v přízemí budovy. Třída o velikosti 10x9 m je barevně vymalovaná. Na zdech jsou vyvěšeny výtvary žáků. Pomůcky pro zájmovou činnost jsou umístěny v několika větších skříních. Místnost je vybavena klasickou tabulí a televizí. Nechybí ani koberec pro odpočinek a společné hry. V případě hezkého počasí lze využívat venkovního hřiště a dvora. Pro sportovní aktivity lze využít i tělocvičnu umístěnou v těsné blízkosti.

3.5.4 Současný stav integrace

Žák C. je integrován do běžné třídy základní školy od počátku povinné školní docházky. Třída integrovaného žáka má tuto třídní učitelku prvním rokem. Dle jejích slov předešlý pedagog integraci obou žáků hodně podporoval. To dokládá také účast třídy na kurzu zaměřeného na problematiku poruch autistického spektra. Ten proběhl bez účasti integrovaných žáků a jeho cílem bylo informovat o specifikách a potřebách žáků s autismem. Výrazný podíl na integraci C. má také asistentka pedagoga, která má osobní zkušenost s výchovou dítěte s tímto postižením. Ta sedí s chlapcem v lavici po celou dobu vyučování a v případě potřeby mu pomáhá. Protože pracuje v centru pro osoby s tímto postižením, zapojuje třídu i do dalších aktivit zaměřených na tuto problematiku. Jejím osobním cílem je informovat pedagogy a spolužáky o tom, jak k žákům s autismem přistupovat. Tím průběžně podporuje začlenění žáka do třídy.

Dle třídní učitelky bývají problémy mezi integrovaným žákem a ostatními např. při tělocviku. Tam dochází k situacím, kdy je žák ve skupině s někým, kdo mu není sympatický a reaguje na to negativně. Přivykání si na skupiny žáků podporuje učitelka začleňováním her založených na spolupráci do běžné výuky.

Žák ve třídě často vyhledává druhého integrovaného chlapce nebo někoho, kdo ho poslouchá a reaguje na něj. Reakce ze strany spolužáků jsou většinou pozitivní nebo neutrální. Při výuce s ním spolupracují a komunikují s ním v rámci školních činností. O přestávkách je potom žák buď sám, s druhým integrovaným chlapcem nebo iniciuje interakce s malou skupinou spolužáků.

C. dochází do školní družiny již od počátku povinné školní docházky. Zde tráví čas s žáky svojí třídy a několika žáky z ostatních tříd. Dle vychovatelky je začlenění žáka se zdravotním postižením do školní družiny obtížnější. Oproti žákům třídy nezná oddělení chlapce tak dobře a nerespektuje proto tolik jeho potřeby. Sociální interakce jsou o to impulzivnější a spontánní. Často se stává, že si C. hraje sám, ostatní ho jen pozorují a jen někdy se k němu přidají.

3.5.5 Zjištěná data

Na úvod je nutné říct, že při sběru dat jsem v rámci rozhovoru s třídní učitelkou narazila na problém získat validní data. Při rozhovoru jsem měla pocit, že na některé otázky odpovídat nechce nebo podává ideální výpověď, která ale nekoresponduje se skutečným stavem. U předchozích případových studií jsem se s tímto problémem nesečkala.

Po příchodu do třídy si žák připravil s pomocí asistentky pedagoga pomůcky na vyučování. V čase, který zbýval do první vyučovací hodiny, chodil po třídě a pozoroval skupiny žáků. Když se snažil s ostatními komunikovat, reakce byly většinou neutrální. Spolužáci C odpověděli na jeho otázky, ale komunikace dále většinou nepokračovala. Větší zájem byl zřejmý u druhého integrovaného žáka, který sedí v lavici vedle. Tohoto chlapce C. v dotazníku označil jako sympatického. Také třídní učitelka zmínila, že žák vyhledává většinou jeho.

Při vyučování seděl žák po celou dobu s asistentkou pedagoga, která mu s úkoly pomáhala a poměrně hodně s ním komunikovala. V určitých předmětech, jako např. v matematice žákovi zadala vlastní činnost na Ipadu. Třídní učitelka zmínila, že podpůrná opatření nejsou v případě C limitem pro začlenění.

Pokud se při společných činnostech C hlásil, třídní učitelka ho občas vyvolala, ale nebylo patrné, že by mu před ostatními dávala přednost předvést, co se mu daří. V průběhu dne využila několik skupinových prací, např. vytvořit pro ostatní matematickou úlohu. V rámci rozhovoru potvrdila, že skupinových her využívá často a snaží se přiřadit žáka do skupiny, kde může vyniknout. Když se ale žákovi něco v průběhu dne nepovedlo, nikdo jeho výkon negativně nehodnotil. Při jedné ze skupinových činností měli žáci za úkol najít si skupinu, se kterou budou spolupracovat. Přestože C nikoho aktivně nehledal, několik dívek i chlapců šli ihned za ním skupinu vytvořit. Při práci žáci komunikovali, ale C. příliš do řešení úkolů nezapojovali. Třídní učitelka průběžně třídou procházela a skupinám pomáhala. Asistentka pedagoga při této práci C nechala samotného. Po dokončení úkolu žáci ve skupině seděli dále spolu, ale komunikace mezi integrovaným žákem a ostatními neprobíhala. To potvrdila také třídní učitelka. Dle ní je komunikace mezi C a ostatními žáky na vyšší úrovni při školních činnostech než o přestávkách. Při dalších společných činnostech vypadala spolupráce podobně. Žáci ve skupině se ujalí řešení úkolu, C činnosti spíše přihlížel a občas se snažil pomoci.

Třídní učitelka zmínila, že činnosti založené na spolupráci a vzájemná tolerance je to, čím se snaží podpořit začlenění žáka do třídy. Každé pondělí také ve třídě realizuje komunitní kruhy založené na komunikaci a přijímání druhých. Při těchto aktivitách podporuje C. a učí ho sociálním dovednostem.

O přestávkách byl ve třídě běžný ruch, integrovaný žák seděl buď sám v lavici, nebo trávil čas s druhým integrovaným žákem s poruchou autistického spektra. Jednu z přestávek trávil s dvěma žáky, se kterými si povídal a hrál. To přilákalo další skupinu žáků, kteří se k nim přidali. Přesto nelze říct, že by vnímání C spolužáky bylo uspokojivé. V dotaznících totiž žák získal pouze jednu pozitivní volbu. Za to byl dvakrát označen jako protivný a jednou jako nespolehlivý.

C vnímá třídu spíše pozitivně. V dotazníku uvedl, že je ve třídě spokojen a nevnímá časté rozpory mezi jednotlivci. Často se ale stává, že se do školy netěší.

Po obědě přecházel žák se svou třídou do oddělení školní družiny. Zde byl v kontaktu s několika žáky jiných ročníků, což vychovatelka hodnotí v rámci integrace C. jako velmi pozitivní.

Volný čas trávil žák C buď sám se svými oblíbenými aktivitami, nebo se na žádost vychovatelky zapojil do společných her. V případě, že se mu něco nepovedlo, několik žáků z jiných ročníků se začalo smát a jeho výkon připomínkovat. Na to vychovatelka ihned reagovala a snažila se žákům vysvětlit, že jejich přístup není správný. Vychovatelka zmínila, že několik žáků z oddělení o zdravotním postižení C neví. Pokud se žák věnoval vlastní činnosti, několikrát za ním přišlo několik žáků. Ti pozorovali, jak staví věž z válců. Když projevíli zájem přidat se, C souhlasil. Při stavění společně komunikovali. Stejně oddělení školní družiny navštěvuje také druhý integrovaný žák z C třídy. V průběhu odpoledne C tohoto žáka aktivně vyhledával.

Po nějaké době se vychovatelka rozhodla, jít s žáky ven. Ti měli radost, hráli různé hry a někteří šli na písek. Integrovaný žák se k nim po chvíli přidal. Zde se zapojil do skupiny žáků z jeho třídy i z jiných ročníků. C dostal od jednoho chlapce za úkol postavit z písku velký kopec, ve kterém se poté ostatní snažili tvořit cestičky. Jedna z dívek chlapce chválila a intenzivně s ním komunikovala. Přesto lze na základě výsledků dotazníků říci, že žáci oddělení nevnímají integrovaného žáka příliš pozitivně. V dotazníku totiž nebyl označen ani jednou pozitivní volbou. Za to získal několik negativních a byl ze žáků nejvíc označován jako osamocený. Je ale zajímavé, že C hodnotí oddělení školní družiny pozitivně, cítí se v něm spokojený a na čas strávený ve školní družině se těší.

3.5.6 Porovnání specifík školní družiny a školní družiny

Začlenění žáka se zdravotním postižením mohou ovlivnit podpůrná opatření. Integrovaný žák má ve třídě zajištěny speciální vzdělávací potřeby prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Domnívám se, že v tomto konkrétním případě není

úprava učiva limitujícím faktorem integrace, neboť ostatní žáci nevnímají tyto úpravy negativně, ale naopak je plně respektují. V případě školní třídy nedošlo ke snížení počtu žáků ve třídě, přestože je mimo C integrován ve třídě ještě jeden žák s poruchou autistického spektra, konkrétně s Aspergerovým syndromem. Ve školní družině je počet žáků téměř shodný. Přesto lze říci, že právě školní družina nabízí pro sociální začlenění vhodnější prostor. Počet žáků je sice vyšší, ale spojování s žáky jiných ročníků umožňuje navazování nových kontaktů. C se tak pravidelně dostává do sociálních interakcí s dalšími žáky a může s nimi navázat nová přátelství.

Školní třída i školní družina nabízí určitý prostor pro podporu sociální integrace. Ve školní třídě závisí především na učiteli, jaký prostor prostřednictvím řízené činnosti a her založených na spolupráci pro podporu nabídne. Domnívám se, že školní družina C plní tuto funkci přirozeněji. Žáci měli celé odpoledne dostatek osobního volna, v rámci něhož se neustále dostávali do sociálních interakcí.

Co se týče seberealizace žáků se zdravotním postižením, záleží samozřejmě na jeho individuálních možnostech a schopnostech. V případě C se nabízí větší prostor ve školní družině. Zde se mohl svobodně věnovat oblíbeným činnostem, které ho baví a daří se mu. Tím dochází k pocitu uspokojení. Navíc několikrát nastala situace, kdy se k činnosti integrovaného žáka přidala skupina dalších. Ti výsledky jeho činnosti hodnotili kladně a chtěli se na činnosti podílet. Tím mohl C získat na pocitu rovnocennosti. Oproti tomu ve školní třídě byl žák v průběhu povinného vyučování směřován k plnění povinných úkolů, které ale vzhledem k jeho možnostem nemusely poskytovat pocit uspokojení ze zvládnuté práce.

Pokud bychom měli porovnat roli pedagoga, který je aktivním činitelem v procesu sociálního začleňování, nabízí postavení třídní učitelky výhodnější podmínky pro podporu sociálního začlenění. I v rozhovoru zmínila, že při každé společné činnosti přemýšlí, do jaké skupiny integrovaného žáka umístit. Toto umístění pravidelně střídá, aby se žák poznal se všemi žáky a měl možnost být s nimi ve vzájemných interakcích. Oproti tomu vychovatelka ve školní družině sice v případě potřeby do sociálních interakcí zasáhne, ale jinak je nechává přirozeně plynout. Při aktivitách venku spíše seděla na lavičce a do interakcí nezasahovala. To může být ale nevýhodou u žáků

introvertních, kteří by začlenění do skupiny přivítali, ale potřebují podporu. Tu nabízí více třídní učitelka prostřednictvím interakcí v řízených činnostech, do kterých může cíleně zasahovat.

3.6 Shrnutí výsledků

Na základě sběru dat jsem vytvořila tři případové studie. Různé pohledy na sociální integraci v základním a zájmovém vzdělávání, které jsem zaznamenala, se nyní pokusím porovnat.

Nejdůležitější osobou, jež do procesu sociální integrace zasahuje je samotný žák se zdravotním postižením. Jeho přístup se jako problémový ukázal v první případové studii, v níž integrovaná žákyně o podporu začlenění neměla takový zájem. V ostatních případových studiích byl přístup jedinců přívětivější. Základem pro začlenění žáka jsou sociální interakce a prostor pro jejich realizaci. Ve studiích byly školní družiny místem nabízející sociálním interakcím přirozeně větší prostor. Činnosti byly volnější, žáci měly možnost být v neustálém kontaktu s ostatními žáky. Výhodou je také prostorové uzpůsobení tohoto školského zařízení. Díky tomu, že lavice jsou většinou na straně třídy a v místnosti je tak dostatek prostoru, mají žáci pro komunikaci lepší výchozí podmínky. Další výhodou školních družin byl odlišný věk žáků. Jedna z vychovatelek potvrdila, že díky tomu vznikají nová přátelství mezi žáky různého věku, kteří se od sebe mohou navzájem učit. Co se týká vrstevnické skupiny, ta v případových studiích fungovala spíše ve školní třídě, kde spolu žáci tráví více času. Jedním z úskalí při integraci do školní družiny může být míra zdravotní postižení žáka. V případě žáka s atypickým autismem bylo totiž obtížné integraci do školní družiny zrealizovat, a to ze strachu ostatních vychovatelek z jejího nezvládnutí.

Předmětem zájmu byly možnosti seberealizace, rozvoj sebedůvěry a sebepojetí žáka se zdravotním postižením. Ty jsou ovlivňovány ve školní třídě i družině do určité míry schopnostmi a možnostmi integrovaného žáka. V případových studiích se jeví jasně školní družina jako místo, kde k seberealizaci a rozvoji jedince může úspěšně docházet. Žáci si zde volili činnost sami dle svého zájmu a preferencí. Mají tak větší

šanci se seberealizovat a dosahovat svých cílů, čímž dochází ke zvýšení jejich sebevědomí. Na základě toho vnímají spolužáci integrované žáky pozitivněji a začlenění je snazší. Aby k seberealizaci a rozvoji jedince mohlo docházet, je potřeba, aby vychovatel reflektoval potřeby žáků a na jejich základě nabízel činnosti, které budou potřeby uspokojovat. Do takovýchto činností by měl poté vychovatel aktivně vstupovat a kladně je hodnotit. Pro možnost seberealizace jsou důležité také podmínky školy a její prostorové uzpůsobení, které nebude pro žáky se zdravotním postižením překážkou. Třídní učitelka jednoho žáka např. zmínila, že je nutné jeho lavici umístit na vhodné místo respektující jeho potřeby a celkově prostory třídy upravit. Ve školní družině měly vychovatelky také větší prostor na žáka působit a rozvíjet ho. Jedna z nich uvedla, že při pobytu ve školní družině může žákům nabídnout činnosti, na které rodičům nezbývá čas, přestože by je činnost zajímala a bavila. Tyto aspekty vnímán z hlediska seberealizace a rozvoje žáka jako velmi přínosné. Úskalí školní třídy se v tomto ohledu jeví především v roli školy jako vzdělávací instituce, v rámci níž je žák součástí řízené činnosti. Ta ale vzhledem k jeho možnostem a schopnostem nemusí prostor pro seberealizaci nabízet.

Důležitou osobou při integraci je také pedagog, respektive jeho osobnost, ochota a schopnost integraci zvládnout. Na tom se shodly i třídní učitelky a vychovatelky. V oblasti využívání kompenzačních pomůcek a úpravy učiva se zdá být důležité to, jak skupinu na integraci připraví a informuje ji o všech zvláštnostech a odlišnostech, které s sebou integrace přináší. Některé třídní učitelky se totiž zmínily, že s žáky dopředu o daném zdravotním postižení mluvily či dokonce pozvaly odborníky, kteří realizovali řízenou diskusi. Jedna z vychovatelek se zmínila, že integrace byla přirozená od počátku a neměla tak potřebu žáky více informovat. Prostor pedagoga pro podporu sociální integrace je ale ovlivněn jeho rolí, která je v případě školní třídy a školní družiny odlišná. Případové studie naznačily, že větší prostor podporovat sociální integraci měli třídní učitelé, kteří mohou činnost více korigovat a směřovat tak k vytvoření fungující skupiny. Cíleně také zasahují do sociálních interakcí a pozitivně je ovlivňují. Úskalím školní družiny je současná legislativa umožňující velkou rozmanitost pohledů na její činnost a strukturu, čímž se zvyšuje riziko nevhodného chápání role

školní družiny. Výsledky dokumentují různé postoje vychovatelek k integraci a k náplni školní družiny vůbec. Stávalo se, že vychovatelky žáky spíše nechávaly samotné a do interakcí zasáhly jen v případě nutnosti. Ukázalo se, že i během pobytu ve školní třídě je možné sociální integraci podporovat prostřednictvím skupinových her a pozitivních podnětů ze strany třídního učitele. Zařazením těchto volnočasových aktivit se propojují společné charakteristiky obou zařízení. Školní družina má v oblasti sociální integrace vlastní potenciál, ale záleží, zda bude činnostmi a svým fungováním využit. Případové studie naznačily určitou pestrost, která je větší v tomto školském zařízení. Ta je dána jeho volnější strukturou a činnostmi, které zde probíhají. Zjištěná úskalí zkoumaných školních družin značí jejich potřebu naučit se využívat potenciál, které mají. Zároveň ale ukazují na nedostatečně propracovaný systém školství v oblasti integrace do zájmového vzdělávání. Protože jsou vstupní podmínky školní družiny tak široké, nelze je uchopit a na základě nich konstatovat výsledek, který bude obecně platný při integraci žáků se zdravotním postižením v zájmovém vzdělání. Domnívám se tedy, že školní družina může nabídnout pro sociální integraci velký prostor, stejně jako může začlenění žáka do velké míry ztížit či dokonce znemožnit.

Začlenění mohou ovlivňovat podpůrná opatření. Jedním z nich je snížení počtu žáků. To vnímá Mareš (2013, s. 587-593) jako důležitý faktor ovlivňující úspěšnost sociální integrace. V souladu s jeho tvrzením se v případových studiích ukázalo, že vyšší počet žáků ať už ve třídě nebo ve družině není pro úspěšné začlenění nejvhodnější. Dle pedagogů jde o limitující faktor, který pro začlenění jedince se zdravotním postižením nevytváří dobré podmínky. Ve třídě je totiž v tomto případě zvýšený pohyb ostatních žáků a nadměrný hluk, což může vzbuzovat nejistotu. Lze říci, že podpůrná opatření mohou integraci žáka podpořit, ale i ztížit a jedná se tedy o velmi individuální záležitost.

Poslední z oblastí, kterou jsem sledovala, byla otázka časového rozměru. Ve třech případových studiích se ukázalo, že kvalita a míra interakcí je ovlivněná časem, který žáci na tyto interakce mají. Školní třída ve všech studiích poskytla čtyři až pět hodin, školní družina podstatně méně. Negativní vliv ve školní družině má v tomto případě i míra žáků, kteří denně odchází do zájmových kroužků. Tyto odchody krátí

čas, v rámci kterých se žáci můžou dostávat do kontaktů a také narušují pedagogickou činnost, v rámci níž se vychovatel snaží aktivitami integraci podpořit.

4 Závěr

V této bakalářské práci jsem se zaměřila na porovnání specifík sociální integrace v základním a zájmovém vzdělávání. Provedením analýzy dat bylo nastíněno několik oblastí, jež významným způsobem ovlivňují specifika integrace v daném zařízení. Na prvním místě je to samotný žák se zdravotním postižením, prostor pro sociální interakce, pro rozvoj jeho osobnosti aj. Důležitou roli hrají také pedagogové podílející se na integraci, jejich osobnost a role, kterou zastávají. V neposlední řadě jsou to podpůrná opatření a postoj, který k nim zařízení zaujmou. Na základě těchto oblastí jsem připravila a realizovala sběr dat. Při zajištění výzkumného vzorku bylo mým cílem vybrat žáky s rozdílným zdravotním postižením a věkem. Zjistila jsem ale, že problémem je fakt, že žáci se zdravotním postižením často školní družinu nenavštěvují. Většinou se jednalo o personální překážky školského zařízení, které nebylo schopno zajistit jedním pedagogem celé oddělení školní družiny včetně integrovaného žáka. Domnívám se ale, že při současném trendu propagování integrace a inkluze by mělo být nedílnou součástí nabídky školy také zajištění integrace v rámci školní družiny.

Zpracováním dat a následným sestavením tří případových studií jsem zjistila, že školní třída i školní družina nese několik společných rysů, ale každé zařízení má i svá vlastní specifika. V obou zařízeních se vyšší počet žáků zdá být nevhodným prvkem při začleňování žáka se zdravotním postižením. Na úspěšnost začlenění má v obou případech velký vliv také pedagog, který by měl integraci vhodným způsobem podporovat. S tím souhlasili i třídní učitelé a vychovatelé. Dle nich je dále potřeba žáky na integraci dopředu připravit a mít dostatek informací o daném zdravotním postižení.

K naprosto odlišným výsledkům jsem došla v oblasti seberealizace a rozvoje sebedůvěry žáka. Tyto výsledky ukazují, že větší prostor pro sociální integraci nabízí školní družina. V rámci ní ale musí být pedagog schopný reflektovat potřeby žáků a na jejich základě nabízet činnosti, které budou tyto potřeby uspokojovat. Také v oblasti podpory sociálních interakcí se školní družina jeví jako vhodnější. Svou rolí školského zařízení působící v době mimo vyučování nabízí jedinci významnou možnost kontaktu a procvičování sociálních dovedností se svými vrstevníky. Zároveň se ale ukázalo, že

potenciál školní družiny pro podporu sociálních interakcí je využit bohužel pouze minimálně. Nestačí totiž pouze umožnit prostor pro sociální interakce, ale je potřeba je aktivně podporovat prostřednictvím různých podnětů a vhodně zvolených aktivit. Jedním z úskalí školní družiny je i fakt, že velká část žáků navštěvuje v rámci základní školy zájmové kroužky, do kterých skupiny žáků neustále odchází a tím narušují pedagogickou činnost vychovatele zaměřenou na podporu integrace.

Případové studie přinesly výsledky, které dokládají, že i během pobytu ve školní třídě je možné sociální integraci dostatečně podporovat. Školní družina má v oblasti sociální integrace vlastní potenciál, ale záleží, zda bude činnostmi a fungováním družiny využit.

Zjištěná úskalí zkoumaných školních družin značí jejich potřebu naučit se využívat potenciál, které mají a propracovat systém integrace do zájmového vzdělávání. Lze tedy říci, že školní družina může být významným místem pro sociální integraci žáků se zdravotním postižením, stejně jako může být pro začlenění místem naprosto nevhodným.

Domnívám se, že současný stav integrace do zájmového vzdělávání je spojen s řadou úskalí. I odborné literatury týkající se integrace do zájmového vzdělávání je málo. Proto si myslím, že je potřeba, aby se MŠMT či Národní ústav pro vzdělávání dál touto problematikou zabýval a to především ve smyslu vytvoření Rámcového vzdělávacího programu pro školní družiny. Ten by měl svoji závazností přispět ke zvýšení kvality činnosti tohoto školského zařízení a naplňování jejích cílů. Pokud by se navíc podařilo nalézt a představit veřejnosti příklady dobré praxe, mohla by se ostatní zařízení těmito příklady inspirovat. Myslím si, že není možné nevnímat potenciál školní družiny a přitom se ho nesnažit uplatnit. A to vše v době, kdy je integrace a inkluze jednou z aktuálních otázek školství.

5 Seznam informačních zdrojů

1. ANDERLIK, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu: konkrétní činnosti v 10 tematických projektech*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7064-X.
3. BRAUN, R. *Zjišťování klimatu třídy a psychologická práce s třídou*. [seminář]. České Budějovice: Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, 10. - 11. 10. 2012.
4. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
5. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4727-424.
6. FISCHER, S. a J. ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-807-3870-140.
7. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8063-4.
8. GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4734-729.
9. HÁJEK, B et al. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-331.
10. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
11. HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4730-707.
12. HAVLÍK, R. a Kořa J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8635-7.
13. HAYES, N. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2003. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8807-4.

14. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
15. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
16. HEWSTON M. a STROEBE W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7092-5.
17. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
18. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-725-4730-5.
19. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-192-7.
20. JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993.
21. JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství KAROLINUM, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
22. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
23. KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.
24. KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
25. KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí) : monografie*. Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-864-7323-6.
26. KRAUS, B., V. POLÁČKOVÁ et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-731-5004-2.

27. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
28. MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-808-6723-297.
29. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha, 2013. ISBN 978-802-6201-748.
30. MAŘÍKOVÁ H., M. PETRUSEK a VODÁKOVÁ A. *Velký sociologický slovník: I. svazek A-O*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4164-1.
31. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-253.
32. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: NIDM, 2007. ISBN 978-80-86784-03-34.
33. MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0077-4.
34. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
35. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
36. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
37. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2010.
38. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*. Praha: Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2010.
39. NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-097.
40. PASCH, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7054-2.

41. PÁVKOVÁ, J. a B. HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8751-5.
42. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8711-6.
43. PIČMAN, Jan. *Co nám to ten ministr udělal?* In *Můžeš*. 2014, č. 11, s. 23. ISSN 1213-8908.
44. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4734-705.
45. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky v období povinné školní docházky aneb co by měl vědět pedagog, který vzdělává v rámci integrace žáka se zdravotním postižením*. In *Speciální pedagogika*. 2013, č. 2, s. 95. ISSN 1211-2720.
46. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2013, část C.
47. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.
48. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980.
49. SVOBODOVÁ, I. *Vliv sociálního klimatu ve třídě na kvalitu integrace žáka s handicapem - 3. část*. In: [online]. [cit. 2014-11-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SS/15253/VLIV-SOCIALNIHO-KLIMATU-VE-TRIDE-NA-KVALITU-INTEGRACE-ZAKA-S-HANDICAPEM---3-CAST.html/>
50. ŠVARÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
51. TOUŠEK, Z. *Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. In *Metodika pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 1. vyd. Praha: NIDM, 2007. ISBN 978-80-86784-03-8.

52. TOUŠEK, Z. *Volný čas jako prostor pro integraci osob se zdravotním postižením*. In Dilemata speciální pedagogiky. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-012-8.
53. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.
54. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
55. VALÍŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-340.
56. VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5071-9.
57. VOTAVA, J. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0708-5.
58. VYHLÁŠKA č. 398/2009 Sb., *o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb*. In: Sběrka zákonů Česká republika. 05. 11. 2009.
59. VYHLÁŠKA č. 410/2005 Sb., *o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*. In: Sběrka zákonů Česká republika. 4. 10. 2005.
60. VYHLÁŠKA č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. In: Sběrka zákonů Česká republika. 18. 01. 2005.
61. VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: Sběrka zákonů Česká republika. 17. 4. 2005. ISSN 1211-1244.
62. VYHLÁŠKA č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání*. In: Sběrka zákonů Česká republika. 09. 02. 2005.
63. VÝROST J., SLAMĚNÍK I. et al. *Aplikovaná sociální psychologie I: [člověk a sociální instituce]*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8269-6.

64. WEDLICOVÁ, I. *Edukace v kontextu sociální exkluze*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-083-9.
65. ZÁKON č. 561/2004 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, v platném znění. In: Sběrka zákonů Česká republika. 20.12. 2011.
66. ZÁKON č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, v platném znění. In: Sběrka zákonů Česká republika. 01. 01. 2005.
67. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

6 Přílohy

Příloha č. 1 – Interview

Příloha č. 2 – Pozorování

Příloha č. 3 – Sociometrický dotazník školní třídy

Příloha č. 4 – Sociometrický dotazník školní družiny

Příloha č. 5 – Informovaný souhlas

Příloha č. 1 – Interview

Interview s třídní učitelkou

Zkoumaná oblast	Otázka
1) Současný stav sociální integrace žáka.	Můžete popsat současnou situaci integrace žáka ve třídě (např. vztahy, přijímání žáka, pospolitost třídy)?
2) Prostor pro sociální integraci.	Jaké možnosti nabízí pobyt ve škole pro začlenění a kde se domníváte, že je prostor větší (třída, ŠD)?
	Jakým způsobem jste podpořil/a začlenění žáka do třídy?
3) Využívání podpůrných prostředků a vliv na soc. integraci.	Využíváte možností podpůrných opatření? Domníváte se, že spíše podporují nebo omezují možnost začlenění?
4) Limity sociální integrace ve škole.	V čem vidíte limity při začleňování žáka ve škole?
5) Prostor žáka pro seberealizaci a rozvoj sebepojetí.	Nabízí podle Vás škola žákovi se zdrav. postižením dostatečný prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebepojetí?

Interview A

Mohla byste popsat současnou situaci integrace žáka ve třídě - např. jaké jsou vztahy mezi žáky, jak přijímají integrovaného žáka, jaká je pospolitost třídy? „A. je integrovaná druhým rokem, přecházela s větší částí kolektivu z MŠ, takže problém s přijetím nebyl žádný, ona se okamžitě zapojila, děti ji berou takovou jaká je, v tomhle žádný problém není. Když má něco jinak, námi přizpůsobeného, tak ostatní na to reagují úplně v pohodě, zatím to neřeší. Ale co se týká vztahů ve třídě, tak v loňském školním roce jsme měli obrovské problémy s jednotlivci žáky, protože jsou ve třídě natolik výrazní individua, že byl obrovský problém tu třídu stmelit, takže třída si

procházela několika programy, kdy byly posilovaný právě ty sociální vztahy, protože děti jsou velice citlivější, jsou velmi šikovný, nadaný, mají spoustu znalostí, ale ta sociální stránka, jak jsou hnaný na výkon, tak ta sociální stránka šla úplně stranou – byla tu sobeckost, prosazování za každou cenu sama sebe, neochotnost, dohadovaly se. Ale v tuhle chvíli, jak jste tu třídu viděli, tak už je posun trochu znát, děti trochu vyrostly, začínají fungovat. My jsme v loňském roce do pololetí nemohli ve třídě hrát soutěže, protože oni neunesly, že by nevyhrály, těžce reagovaly na jakýkoliv neúspěch. Děti jsou z domova opravdu hodně hnaný, aby byly perfektní, nesmí udělat chybu. Takže mě dalo hrozně práce jim prostě říct, že pokud se člověk splete tak to není žádná ostuda, že to nevádí. Řada z nich to přijala, ale pořád jsou tady děti, který s tím mají opravdu problém.“ Myslíte si, že mohlo mít na začlenění A. vliv také to, že má ve třídě sestru? Bylo to pro ni jednodušší? „No určitě, jo. Bylo to pro ni jednodušší, měla tam zastání, ale potom už jako její sestra taky byla ráda, že má okruh svých kamarádek, že se může kamarádit s někým jiným, ale ten začátek byl určitě pro A. snažší. Ale A. problém opravdu neměla, vztahy s okolím byly v pohodě, občas samozřejmě někdo nějakou poznámku utrousil, takže jsme si hned sedli do kruhu, popovídali jsme si a okamžitě se všechno řešilo. Bývala někdy jakoby na okraji, třeba když jsme se rozdělili do skupin, když si děti mohly vybrat samy, tak jakoby zůstala na okraji toho zájmu, tak říkám ‚A., vyber si skupinu, kde chceš být a pak když už jsem já rozdělila skupiny, tak tam už problém nebyl. Často si vybírala kamaráda nebo někoho kdo s ní bude trávit přestávky, třeba V., takže často byly oni dva, protože on sám má takové podhodnocení, takže on tu A. bral jako partáka, protože cítí, že je ten slabší článek, takže dost často jsou spolu“.

Jaké možnosti podle Vás nabízí pobyt ve škole při povinném vzdělávání pro to, aby se žák mohl začlenit? Tak je to práce s třídním kolektivem, kdy učitel umožňuje, aby posiloval ty sociální vztahy.“ A dokázala byste říct, kde je podle Vás větší prostor začlenit se, jestli ve třídě nebo ve družině? „No já myslím, že to je vcelku nastejně, pokud se učitel snaží, aby ten prostor v hodinách byl, protože já vím, že je ve třídě slabší článek, tím myslím sociální vztahy, tak se hodně snažím, zapojuju do hodin hodně her, jinak to nejde. Tam podle mě prostor je srovnatelný. Co se týká družiny, tak

tam pak přichází ještě žáci z jiných tříd, takže tam je těch dětí až ke třiceti, některý pak jdou na kroužky nebo odchází, tak je tam zase větší pohyb, takže si myslím, že i když se vychovatelka snaží a posiluje vazby mezi dětma, tak že ten pohyb dětí někdy může být i rušivej element. Sice je tam větší prostor pro to žáka začlenit, ale ty přesuny, nejsou moc dobrý no, je tam takovej jako chaos bych řekla.“

Jakým způsobem jste vy sama podpořila začlenění integrovaného žáka do třídy? „Hry, povídání, pokud je nějaký problém, tak okamžitě řešíme, sedneme si do kruhu na koberec a říkáme si. Když jsem z nich někdy v loňském roce byla opravdu nešťastná, tak jsme se obrátili na středisko výchovné péče, kde jsme procházeli programem na posílení sociálních vztahů, trval vlastně vždycky tři hodiny, takže jsme měli vždycky po hodině a děti vyplňovaly různé dotazníky, malovaly, hrály hry a musely fungovat jako skupina a táhnout za jeden provaz. A protože jsem považovala za nutný to dotáhnout do konce, tak v tomhle školním roce jsem v Centru Cassiopeia objednali Jsme kamarádi, takže jsme prošli třemi cykly. Hodně nám taky pomáhají pravidla, co máme na stěně, který jsme dali dohromady s tou Cassiopeiou, je to udělaný formou obrázků a ono stačí vždycky jenom ukázat, hele podívej se, víš, co to znamená, to nám hodně pomáhá.“

Využíváte možností podpůrných opatření? Domníváte se, že spíše podporují nebo omezují možnost začlenit se? „Tak máme individuální vzdělávací plán, dochází paní z SPC, u které máme oporu, ta A. pozoruje, jak integrace probíhá, radí nám s obsahem učiva, co se týká češtiny, prvouky, všech výchov, tak to pracuje A. s celou třídou, samozřejmě pokud jsou ty úkoly náročnější, tak to zadání jakoby zjednodušíme a individuální plán hodně využíváme pro matematiku, kdy A. sčítá a odečítá do dvaceti. Když já potřebuju něco vysvětlit a žáci musí sedět, poslouchat, tak A. většinou bývá s paní asistentkou ve vedlejší místnosti, kde je v klidu, ona potřebuje taky svůj klid, protože jí samozřejmě vadí taky ten hluk. Takže tohle je vlastně spíš pozitivní a já pak pro ni zase hned dojdu, hrajeme si na chodbě nebo dál pracujeme ve třídě. Dál asistent pedagoga, snížený počet žáků ve třídě, třídu máme i dole v klidným prostředí, jsme tam sami a využíváme i chodbu s kobercem pro hry.“

Mohla byste říct, v čem vidíte limity při začleňování žáka ve škole? „Já celkem žádný limity nevidím, nedokážu to posoudit, můžou to být rozumový schopnosti

integrovaného žáka, kam až rozumově dojde a jak mu to umožní začlenit se, když už to bude jeho strop a dál to nepůjde. Nebo taky až tu třídu převezme jinej učitel. Všechno záleží prostě na lidech, buď někdo chce, nebo nechce. Nevim, nedokážu to dál nějak definovat.“

Nabízí podle Vás škola integrovaným žákům prostor seberealizovat se, rozvíjet svoji sebedůvěru a sebepojetí? Určitě a hlavně u A., ona ji potřebuje posilovat, zezačátku se bála říct, že je něco špatně, bála se, že se jí budou smát, to nám říkala maminka, takže potřebujou pochvalu, dáváme ji prostor, aby mohla říct, co přečetla, aby měla prostor pro to vyprávět, co dělala o víkendu. Je třeba to dítě povzbudit.

Interview B

Mohla byste popsat současnou situaci integrace žáka ve třídě - např. jaké jsou vztahy mezi žáky, jak přijímají integrovaného žáka, jaká je pospolitost třídy? „Ze začátku byl takovej nesvůj, strašně se bál, nechtěl sám chodit ze šatny do třídy, kdy já jsem si musela pro něj ze šatny dojít, protože jak to bylo neznámý prostředí, tak se necejtíl dobře. S tím, že za měsíc to polevilo, pak už jsem na něj čekala jenom tady na rohu a za další dva měsíce už chodil úplně sám. Museli jsme se naučit, kam si má přesně položit věci, aby nebyl nervózní z toho, že přijde pozdě na hodinu a nestihne si připravit. L., která s ním chodila do školy, mu vždycky připravuje ráno věci, zapisuje mu úkol, hodně mu pomáhá. Potom ta holčička co sedí za nim, A., tak ta mu kontroluje, jestli má všechno připravený. Problém byl ze začátku v jídelně, protože on nemá rád hluk, tak mě pořád hledal. Co se týká přestávky, tak je normálně s dětma, nikdy se mu nikdo neposmíval, všichni ho vždycky berou. Já jsem schválně první měsíc děti nechala, jestli si toho postižení vůbec všimnou, ani jsem jim neříkala, ale nikdy se nikdo neptal, proč má takovouhle lavici. Taky jsme si o tom povídali a myslím si, že ty děti si umí víc pomáhat, protože jsou na něj zvyklý, v tělocvičně mu pomáhají. On v kolektivu žádný problémy nemá, začlenil se úplně v pohodě.“

Jaké možnosti podle Vás nabízí pobyt ve škole při povinném vzdělávání pro to, aby se žák mohl začlenit? „Já si myslím, že určitě tady prostor je, hlavně zezačátku školního roku, protože ty děti se tam seznamujou, ale ono je to těžký, protože ve

družině poznáš ty děti zase jinak, protože tam je na to čas. Ale oni hrajou hry i ve třídě o přestávkách. Hrajeme je i při hodině, kdy B. si teda vždycky vybírá L. a E., to jsou jeho modly, většinou peče víc s holkama. Prostor je větší podle mě v té třídě, protože ta činnost je víc řízenější, učitelka tomu může víc pomoci a nasměrovat ty děti, může si to korigovat. Protože v té družině jim ona řekne, běžte si kreslit, hrát tuhle hru a ty děti si to udělají po svém, zatímco já v té třídě jim řeknu a můžu si je nasměrovat a dát B. např. do skupiny, kde vím, že vynikne. A pak se to co ta učitelka k začlenění udělá ve třídě, přenesse do té družiny. “

Jakým způsobem jste vy sama podpořila začlenění integrovaného žáka do třídy? „Hrajeme různé hry, aby byly všechny děti pospolu, ale ono to šlo vlastně úplně přirozeně, ta třída se sešla dobře, takže jsem tohle nějak řešit nemusela, ty děti si pomáhají, nikdy jsem to nemusela dělat nějak násilím.“

Využíváte možností podpůrných opatření? Domníváte se, že spíše podporují nebo omezují možnost začlenit se? „On má individuální vzdělávací plán a ten je na všechny předměty. S tím, že s rodiči jsme domluveni, že když by něco nestíhal, tak že si to dodělá doma. Dochází k nám paní z SPC, jednou za půl roku se na něj chodí koukat, plus jsme ještě v kontaktu. Když by byla potřeba, tak bysme text zvětšili, ale zatím nebylo potřeba, ale má to v plánu napsané. Dál má sklopnou tabuli, lampu, protiskluzovou podložku. V tomhle konkrétním případě si myslím, že mu to neuškodilo, ale věřím tomu, že kdyby byl v jiné třídě, kde by ty děti byly trochu jinak založené, tak by se mu mohly posmívat. Ale děti z jeho třídy mu to vlastně závidí, zkoušely si sedět v jeho lavici a vidí, že to je pohodlnější sedět a mít takhle natočený stůl.“

V čem vidíte limity při začleňování žáka ve škole? „Já si myslím, že je to třeba i víc v rodičích, než ve třídě. Kdyby B. nebyl z dobrý rodiny, tak by to taky vypadalo jinak. Nebo ostatní rodiče, jak by reagovali na to, že je ve třídě někdo integrovaný. “

Nabízí podle Vás škola žákovi se zdrav. postižením dostatečný prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebepojetí? „V tomhle případě určitě. Když bych měla říct obecně, tak to pak záleží na podmínkách té školy, na její struktuře. Když tam budou malé učebny v patře, tak by to dítě omezovalo, tady je všechno v přízemí, mají velký šatny a celkově má tady dobré podmínky. Musí taky sedět na správném místě, kde

se mu bude dobře vylejzat. Pokud by se musel něčemu vyhýbat, tak se tam nebude cítit dobře a nebude tam rád, nebude si věřit.“

Interview C

Mohla byste popsat současnou situaci integrace žáka ve třídě - např. jaké jsou vztahy mezi žáky, jak přijímají integrovaného žáka, jaká je pospolitost třídy?

„Tak já je mám prvním rokem tu třídu. Podle slov paní asistentky udělali oba integrovaní žáci velký pokrok, takže C taky. Já si myslím, že je ve třídě integrovaný dobře, pomohlo mu k tomu, že v první třídě měly takovej kurz, kde byly děti seznámený s autismem, bylo to bez přítomnosti obou kluků. Takže ty děti o tom mluvily. Navíc paní asistentka je z auticentra, takže jsme se účastnili letos akce zaměřené na autismus, tak to si myslím, že taky pomůže k soudržnosti. Jinak vidíte, že děláme skupinový práce. Ze začátku školního roku byl víc nesvůj, samozřejmě že na to myslím, do jaký jde skupiny, aby třeba nešel k těm temperamentním dětem. Při tělocviku docházelo k situacím, kdy byl ve skupině s někým, koho nechtěl, ale myslím, že se to lepší. Jinak co se týká soudržnosti, tak jsou to teprve třetíáci, takže se to buduje. Ve třídě spíš vyhledává druhýho integrovanýho žáka nebo někoho, kdo ho bude poslouchat, ale že by se děti na něco extra dotazoval, to ne. Ostatní na něj reagují normálně, občas se ho na něco ptají a komunikují s ním, ale to vidím spíš v rámci výuky při činnostech, kdy spolupracují. O přestávkách to nestíhám sledovat.“

Jaké možnosti podle Vás nabízí pobyt ve škole při povinném vzdělávání pro to, aby se žák mohl začlenit? Domníváte se, že je větší prostor ve třídě nebo ve družině? „V pondělí třeba děláme komunitní kruhy, kde ty děti cíleně se poslouchají, mluvíme o tom, co dělaly o víkendu. Při tom směřuju pomoc tomuhle dítěti, aby vědělo, jak se ostatních na něco zeptat. Začlenit se může i díky skupinovým pracím, kde komunikují. Vystupuje před tabulí. Nevím, kde je víc prostoru. Ve třídě je víc práce, ve družině mají víc osobního času.“

Jakým způsobem jste vy sama podpořila začlenění integrovaného žáka do třídy? „Dávám do hodiny skupinový práce, aby spolupracovali, snažím se být tolerantní. Tím, že je dobře navázaný na asistentku a se mnou se seznámil už před prázdninami, tak to

šlo spíš přirozeně. Paní učitelka přede mnou na integraci hodně pracovala, vidím to i z toho, že tam pozvala tu řízenou diskusi o autismu. Taky jsme se účastnili soutěže s autistickou tematikou.“

Využíváte možností podpůrných opatření? Domníváte se, že spíše podporují nebo omezují možnost začlenit se? „Snížený počet nemáme, je jich 27. Má individuální vzdělávací plán na všechny předměty a asistentku pedagoga po celou dobu výuky. Jestli opatření podporují nebo omezují, to je dvousečný, jak každá věc. Jsou děti, který žálí, že má ten integrovanej asistenta, kterým vadí, že je nějak uvýhodněný.“

V čem vidíte limity při začleňování žáka ve škole? „Jo, třeba při tělocviku, kdy tomu brání fyzický možnosti dítěte. Ale i on sám může být limitem. Třeba jeho různé reakce, který pak už neumožní tu integraci. Limitovat můžou i nějaký situace, ostatní lidi.“

Nabízí podle Vás škola žákovi se zdrav. postižením dostatečný prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebepojetí? „Záleží na učitelích, no.“

Interview s vychovatelkou ve ŠD

Zkoumaná oblast	Otázka
1) Současný stav sociální integrace žáka.	Můžete popsat současnou situaci integrace žáka ve ŠD (např. vztahy, přijímání žáka, pospolitost)?
2) Prostor pro sociální integraci.	Jaké možnosti nabízí pobyt ve ŠD pro začlenění a kde se domníváte, že je prostor větší (třída, ŠD)?
	Jakým způsobem jste podpořil/a začlenění žáka do ŠD?
3) Využívání podpůrných prostředků a vliv na soc. integraci.	Využíváte možností podpůrných opatření? Domníváte se, že spíše podporují nebo omezují možnost začlenění?
4) Limity sociální integrace ve ŠD.	V čem vidíte limity začleňování žáka ve ŠD?
5) Prostor žáka pro seberealizaci a rozvoj sebepojetí.	Nabízí ŠD podle Vás žákovi se zdrav. postižením dostatečný prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebepojetí?

Interview A

Mohla byste popsat současnou situaci, jak se A. začleňuje ve družině, jaké jsou vztahy, jak ji ostatní přijímají a jaká je pospolitost té skupiny? „Teď už je to trošku lepší, v té první třídě trošku bojovaly, byl to takovej zvláštní kolektiv, hodně osobností, ale A. je furt stejná, je to pohodářka, trošku byl problém s tím, že ona nevyhledává moc dětí nebo jen pár holčiček, je vidět, že si vyhledává dětičky, který nemají tolik kamarádů. A. se někdy zapojí, ale někdy ji musíme ponoukat, protože se jí nechce, kluci taky ji většinou moc neberou, občas jsme museli zasáhnout, že tam byly takové řeči „Ona je divná, nebudeme se s ní kamarádit“, tak jsme okamžitě zasáhli, vysvětlili jsme, že A. je bezvadná holčička, že jí sice něco nejde, ale my jí budeme pomáhat, než

abychom ji vyčlenili. Pořád o tom mluvíme. Problém je třeba při tělocviku, když hrajeme soutěž a jsou dvě skupiny a v jedné je ona a V. (*pozn.: její kamarád*), tak ty děti jsou z toho nešťastný, že jsou s nimi ve skupině a budou poslední, to je vždycky problém. Tak já jsem vždycky s ní v té skupině a to je i v družině, aby se ona cítila dobře, protože ona má pocit, že ty úkoly nezvládne, to je její první reakce vždycky. Od první třídy jde vidět ve družině rozdíl, jsou už víc partáci, ale nevím, jestli se to dá říct i u A., tam mi to přijde podobný, stejný. Ona je moc přátelská, ale cítí, že nezvládá všechno jako ostatní, no.“

Jaké podle Vás nabízí ŠD možnosti pro začlenění integrovaného žáka? Domníváte se, že je větší prostor ve třídě, nebo v ŠD? „Ono se to nedá srovnat, protože ve škole musí pracovat, musí podat výkon a mezitím si třeba hrajou, kdežto ve družině nemusí nic odevzdat, když nechtějí vyrábět, nevyrábí a jen si hrajou a odpočívají, dělají, to co chtějí, co jim jde. Takže A. si buď čte nebo si hraje nebo si hodně s něčím točí, hračkou, venku s lístečkem a po domluvě s maminkou jsme řekli, že jí to zakazovat nebudeme, protože ona se tím odreaguje, ale nechceme samozřejmě pořád, takže ji musíme víc ponoukat a zadat hned třeba společnou hru. Zapojíme se třeba i my, vychovatelky a děláme to, co jde, kde se zapojí, ale když se sama stáhne, tak už ji necháme. Když bych to měla srovnat, tak je rozdíl, protože ve škole paní učitelka řekne, teď se jde hrát a musí jít, je vyučování a nemůže si dělat něco svého, kdežto ve družině má možnost výběru, my nezasahujeme, ale zapojujeme ji a střídáme to. Odpoledne je větší prostor odpočívát, můžeme číst pohádku, což ji baví, vyrábět třeba nechce, tak ji nenutíme, ale ven se vždycky těší, takže se to střídá a nedá se říct, kde je víc prostoru. Při hře ji povzbuzujeme, ona je pak šťastná. Ostatní ji někdy říkají třeba „A., tohle jsi zkazila, běž rychleji, ať vyhrajeme“, nebo naopak „A. super, to dáš“! Některé holčičky ji hodně říkají „A. pojď s námi hrát!“ Což někdy nevím, jestli to říkají, jako že se to má, že se paní vychovatelka kouká nebo je to ze srdíčka, ale myslím, že často je to od srdíčka. Tomu hodně přispěly i ty kurzy, co byly v první třídě a hry. Máme tady taky dneska první den tu novou holčičku a jde vidět, že se s ní chce A. seznámit, no. To budeme možná muset i trošku my do toho zasáhnout. A na to právě bude prostor v tý družině.“

Jakým způsobem jste vy sama podpořila začlenění žáka ve družině? „Děláme různé hry a nebo třeba řeknu, teď povedeš tu hru A. ty, tak to ona vždycky tak naroste, cítí se jako důležitě v té chvíli, jo jako, že je jedna z nás, jedna z nich. Snažím se, aby nepocítovala, že ona je jedna z dětí, které jsou stranou, to bych samozřejmě nechtěla.“

Využíváte v družině některá podpůrná opatření? „Máme normálně 27 dětí, to už se neřešilo. Nic mě nenapadá, ne.“ Myslíte, že by podpůrná opatření mohla začlenění podporovat, nebo naopak omezovat? „Ve sníženém počtu dětí, by to mohlo spíš podpořit, protože samozřejmě čím víc jich je, je to horší, je to pak takovej rušivej element. Navíc ti co přijdou do družiny z jiný třídy, by vyměřšleli lotroviny, protože cítí, že je to dítě jiné, tak je třeba to víc sledovat a pak to s nima probírat.“

Mohla byste říct, v čem vidíte limity při začleňování žáka do ŠD? „Např. pokud se ve družině volí hodně aktivity, třeba sportovní, kdy to to dítě nezvládá, tak tam bych to viděla. Třeba když je u nás mezi družinami vybíjená, tak A. má strach, je někde v koutku, těší se, až bude vybitá, navíc je tam hodně lidí a všichni chtějí vyhrát, tak tam cítím ten tlak. Jsou prostě určitý druhy činností, třeba taky pantomima. Ale já nemůžu tu činnost hned ukončit, takže si A. dělá něco svého nebo je šťastnej divák. Taky když je vlastně ve družině víc dětí, 27 a ve třídě 18, tak tam přestává být klid, je hluk, nejdou dělat nějaký aktivity, který má třeba A. ráda – čtení.“

Nabízí podle Vás ŠD integrovanému žákovi prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebezpečí? „Samozřejmě podle počtu dětí, podle času, podle druhu té hry. Třeba A. určitý hry, který nechtěla na začátku hrát, protože se bála, že je nezvládne, tak teď už se na ně těší, protože už ví, co to obnáší, už ji někdo pochválil. Navíc máme víc prostoru být při aktivitách s ní, podpořit ji. Pokud je ta aktivita zvolená tak, aby ji zvládala, aby v ní mohla uspět, tak potom je jí dobře a je si jistá. Navíc můžeme činnosti opakovat, takže si pak věří, má už to osahané. Na to prostor ve družině je, to určitě.“

Interview B

Mohla byste popsat současnou situaci, jak se B. začleňuje ve družině, jaké jsou vztahy, jak ji ostatní přijímají a jaká je pospolitost té skupiny? „Začleňuje se úplně

v pohodě, berou ho jako kohokoliv jinýho, žádněj problém není, on se chová jako by žádněj problém neměl. Normálně si hrajou dohromady. Když něco vyrábíme, tak má trošku problém s jemnou motorikou, tak tam je trošku rozdíl, takže třeba nechce s ostatníma tuhle činnost dělat. Zezačátku daleko víc dětí, který přicházejí do novýho kolektivu, bylo víc nesmělý, trvá jim, než se otrkaj, ale u B. nevidim, že by něco prožíval hůř.“

Jaké podle Vás nabízí ŠD možnosti pro začlenění integrovaného žáka? Domníváte se, že je větší prostor ve třídě, nebo v ŠD? „Určitě je prostor větší ve družině, protože tady mají daleko víc volnějších činností, při kterých si můžou spolu hrát, víc času tráví aktivně spolu, ve třídě víc času tráví sezením v lavici, věnujou se výuce. Kdežto ve družině je samozřejmě taky řízená činnost, ale oproti třídě má tady daleko větší prostor začlenit se mezi kamarády. Můžou hrát deskový hry, spolupracovat spolu. Navíc tím, že jsou ve družině dohromady děti různýho věku, tak je může učitel vést k tomu, aby si navzájem pomáhaly. Když jdeme ven, tak tam jsou ještě třetíáci, takže zase spolu hrajou hry, má možnost toho kontaktu.“

Jakým způsobem jste vy sama podpořila začlenění žáka ve družině? „Nebylo potřeba to začlenění nějak zvlášť podporovat. Určitě je pro něj výhoda, že tady má kamarádku, kterou zná odmalíčka, ona s ním chodila do školky, takže tady byla pro něj takovou kotvou. Snažila jsem se ho ale víc podněcovat, nebo mu dát větší péči, když něco dělá, tak aby to zvládl i on a cítil se dobře.“

Využíváte v družině některá podpůrná opatření? „Ne, nic.“ Myslíte, že by podpůrná opatření mohla začlenění podporovat, nebo naopak omezovat? „Třeba počet dětí, když by byl sníženěj, tak by to mohlo podpořit začlenění. Protože třeba u dítěte s poruchou chování se nedá integrace zvládnout ve třiceti dětech.“

Mohla byste říct, v čem vidíte limity při začleňování žáka do ŠD? „Limitem může bejt třeba pedagog, kterej kolektiv ve družině nezpracuje tak, aby to dítě s postižením přijal. Nebo pokud má dítě problémy v chování. U nás je třeba problémový i to, že v průběhu celýho odpoledne neustále někdo odchází a přichází z kroužků. Na jednu stranu to narušuje program, ale děti si na to zvyknou.“

Nabízí podle Vás ŠD integrovanému žákovi prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebepojetí? „Záleží zase hlavně na učiteli, protože každý dítě, který má nějakou specifikaci, tak vyžaduje práci navíc a záleží na učiteli, jak se k tomu postaví, jestli se tomu dítěti chce věnovat nebo nechce. Podle mě družina prostor pro tohle nabízí, je tak úžasně variabilní, učitel má mnohem větší prostor na dítě působit, rozvíjet ho a tím, že něco dokáže navíc, si začne víc věřit, seberealizuje se v těch činnostech. Navíc některý děti třeba nemají sourozence, takže tady můžou tohle všechno dohnat. Navíc hodně rodičů nemá čas si s dětma hrát, vyrábět, dělat to, co by to dítě bavilo a tady k tomu prostor je. Taky tady hezky funguje to, že učitel si začne vyrábět s pár dětmi a ostatním se to pak líbí a jdou vyrábět taky. Tím, že nemusí, ale můžou, mají mnohem větší motivaci.“

Interview C

Mohla byste popsat současnou situaci, jak se B. začleňuje ve družině, jaké jsou vztahy, jak ji ostatní přijímají a jaká je pospolitost té skupiny? „C je v družině od první třídy a je tam s dětmi ze své třídy plus další děti z jiných tříd. Funguje to v pořádku. On tam může dělat svoje oblíbené činnosti, nikdo ho netlačí. C si hraje hodně sám a některý děti se k němu přidají.“

Jaké podle Vás nabízí ŠD možnosti pro začlenění integrovaného žáka? Co se týká autismu, tak velmi malý, protože školní družina nechce tyhle děti. Kdybych tam nepracovala já, která ho znám ze třídy, kde dělám asistentku, tak by tam C nebyl. Já musím přesvědčit ostatní družinářky, aby se toho nebály. Má možnost začlenit se i do ostatních skupin žáků, protože hodně času trávíme víc oddělení dohromady. Děti se zdravotním postižením, třeba tělesným, do družiny většinou nevezmou, protože na ně nestačí. Když tam má družinářka 25 dětí, tak nemůže individuálně někoho opečovávat, přenášet apod. Takže záleží na zdravotním postižení, ale to to může hodně zkomplikovat a začlenění pak není možný. Pak třeba musí rodiče platit ve družině asistentku, aby si tam to dítě mohlo pohrát.“ Domníváte se, že je větší prostor ve třídě, nebo v ŠD? „Protože si ve družině hlavně hrajou, není tam taková struktura, tak tam je prostor pro tu sociální stránku větší. Ty děti ho tam ale neznají tak dobře, jako ze třídy,

který mu dávají přednost, ale děti ve družině to neví a je jim to jedno. Takže ve družině jak pak ten pravej život, je to tam tvrdší.“

Jakým způsobem jste vy sama podpořila začlenění žáka ve družině? „Zezačátku se hodně držel u mě, takže tam jsem mu musela pomoc, musela jsem mu říct, co má dělat a ostatní děti se pak k němu přidaly.“

Využíváte v družině některá podpůrná opatření? „Ne, ale tím, že jsem tam já, která ho znám jako asistentka ve třídě, tak vysvětluju vychovatelkám, co potřebuje.“

Myslíte, že by podpůrná opatření mohla začlenění podporovat, nebo naopak omezovat? „To je hrozně individuální, někomu pomůžou a někomu i uškodí. To dítě by třeba díky těm opatřením bylo spokojený, ale nesocializovalo by se.“

Mohla byste říct, v čem vidíte limity při začleňování žáka do ŠD? „Je moc dětí a málo personálu, takže když je tam 30 dětí a jedna vychovatelka a ještě tu danou problematiku nezná, tak se to nedá zvládnout ještě podporovat integraci.“

Nabízí podle Vás ŠD integrovanému žákovi prostor pro seberealizaci, rozvoj sebedůvěry, sebepojetí? „Jo, určitě. Záleží na vychovatelce, jestli se snaží. Zezačátku třeba má strach, ale pak se to zvládne.“

Interview s integrovaným žákem

Zkoumaná oblast	Otázka
1) Vztah ke škole/školní družině.	Chodíš rád do školy? A do družiny?
2) Preference školy/družiny. Kamarádství.	A je to lepší ve škole nebo ve družině? Kde máš víc kamarádů?
3) Výkon žáka a reakce spolužáků.	Zvládáš ve škole všechno jako ostatní? Neposmívá se Ti někdo za to?

Interview A

Líbí se Ti ve škole? Chodíš ráda do školy? „Jo.“

A co se Ti líbí nejvíc? Jaký máš nejradši předmět? „Tělocvik, když je vybika, tak to mě baví.“ Hraješ s ostatníma? „Jo, to mě baví“.

A do družiny chodíš? „Jo.“

A baví Tě to tam? „Jo“. Víc než ve škole? „Trošku víc.“

A s kým se tady nejvíc kamarádíš? S V., pak A. a pak E.

Kde máš víc kamarádů, ve třídě nebo ve družině? Na stejně, ale tam jsou i třetíáci“.

S těmi taky kamarádíš? „Ne“.

Zvládáš ve škole všechno jako ostatní? „Jo, kromě matiky, to jsem s paní asistentkou.“

A ve družině děláte co? „Buď si čtu, nebo pro nás přijde babička“.

Interview B

Chodíš rád do školy? „Jo.“

A do družiny? „Taky.“

A je to lepší ve škole nebo ve družině? „Ve třídě“.

S kým se tady nejvíc kamarádíš? „S Lucinkou a s Alenkou, s Jardou, ale Alenka do družiny nechodí.“

Kde máš víc kamarádů? „Spíš asi ve družině, protože my jsme ještě spojeni s druhákama. Ale hodný jsou jen některý.“

Zvládáš ve škole všechno jako ostatní? „No, někdy je to docela dobrý, někdy mi pomáhá paní učitelka. Neposmívá se Ti někdo za to? „No ze začátku se mi jednou posmívaly, ale teď už je to dobrý, no.“

Interview C

Interview s integrovaným žákem C se neuskutečnilo z důvodu nepovolení zákonného zástupce žáka. Protože se ale jednalo o doplňkovou metodu, neměla by mít na výsledky výzkumu větší vliv.

Příloha č. 2 – Pozorování

Pro dosažení cíle práce bylo při nezúčastněném pozorování sledováno celkem 6 oblastí. Pro ohodnocení jednotlivých oblastí byla vytvořena pozorovací se stupnicí. Nejlepším hodnocením je číslo jedna, nejhorším pět.

Pozorované oblasti

Tabulka č. 1 – Prostor pedagoga pro podporu sociální integrace

Pedagog má v rámci svého působení prostor podporovat sociální integraci.	1
Pedagog má téměř vždy prostor pro podporu sociální integrace.	2
Pedagog má prostor pro podporu sociální integrace nepravidelně.	3
Pedagog má jen výjimečně prostor podporovat sociální integraci.	4
Pedagog nemá v rámci svého působení žádný prostor pro to, aby sociální integraci podporoval.	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 2 – Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – respektování potřeb a výkonů

Spolužáci plně respektují potřeby a výkony integrovaného žáka.	1
Spolužáci zpravidla respektují jeho potřeby a výkony.	2
Spolužáci respektují jeho potřeby a výkony nepravidelně.	3
Spolužáci téměř nikdy nerespektují potřeby a výkony integrovaného žáka.	4
Spolužáci zcela nerespektují potřeby a výkony integrovaného žáka.	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 3 - Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – spolupráce

Přístup spolužáků je výborný – spolužáci s integrovaným žákem spolupracují naprosto bez problémů, sami ho ke společné činnosti vyzývají.	1
Spolužáci se společné práci nebrání a spolupracují bez problémů.	2
Spolužáci dávají najevo, že společné spolupráci nejsou nakloněni.	3
Spolužáci spolupracují s integrovaným žákem pouze po výzvě pedagogem.	4
Spolužáci s integrovaným žákem nespupracují vůbec.	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 4 - Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – posmívání

Spolužáci se integrovanému žákovi nikdy neposmívají a to ani v jeho nepřítomnosti.	1
Spolužáci se integrovanému žákovi zpravidla neposmívají.	2
Spolužáci se integrovanému žákovi posmívají jen v jeho nepřítomnosti.	3
Spolužáci se integrovanému žákovi posmívají občas i v jeho přítomnosti.	4
Integrovaný žák je ze skupiny úplně vyloučen, spolužáci se mu posmívají přímo, i v jeho nepřítomnosti.	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 5 – Trávení volného času

Integrovaný žák tráví tento čas společně s ostatními spolužáky, baví se, je plnohodnotným členem celé třídy.	1
Integrovaný žák tráví tento čas s podskupinou žáků, k ostatním má neutrální vztahy.	2
Integrovaný žák tráví tento čas s velmi malou skupinou žáků.	3
Integrovaný žák tráví tento čas sám, ostatní ho ignorují.	4
Integrovaný žák tráví tento čas sám, nepatří do žádné skupiny, ostatní ho záměrně vyčleňují.	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 6: Komunikace spolužáků s integrovaným žákem

Většina spolužáků aktivně navazuje komunikaci s integrovaným žákem, vyzývají ho ke sdílení jeho názorů.	1
Většina spolužáků s tímto žákem komunikují, ale komunikaci musí iniciovat integrovaný žák.	2
Existuje několik žáků, kteří s tímto žákem pravidelně komunikují, ostatní se moc nezapojují.	3
Většina spolužáků integrovaného žáka ignoruje.	4
S integrovaným žákem nekomunikuje žádný ze žáků třídy.	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Výsledky pozorování

Tabulka č. 7 – Výsledky pozorování žákyně A

Pozorovaná oblast	Školní třída	Školní družina
Prostor pedagoga pro podporu sociální integrace.	2	2
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – respektování potřeb a výkonů.	1	2
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – spolupráce.	4	4
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – posmívání.	1	2
Trávení volného času.	4	4
Komunikace spolužáků s integrovaným žákem.	4	4

Tabulka č. 8 – Výsledky pozorování žáka B

Pozorovaná oblast	Školní třída	Školní družina
Prostor pedagoga pro podporu sociální integrace.	2	1
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – respektování potřeb a výkonů.	1	1
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – spolupráce.	2	1
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – posmívání.	1	1
Trávení volného času.	1	1
Komunikace spolužáků s integrovaným žákem.	2	1

Tabulka č. 9 – Výsledky pozorování žáka C

Pozorovaná oblast	Školní třída	Školní družina
Prostor pedagoga pro podporu sociální integrace.	2	3
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – respektování potřeb a výkonů.	1	3
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – spolupráce.	2	2
Přístup spolužáků k integrovanému žákovi – posmívání.	1	2
Trávení volného času.	3	3
Komunikace spolužáků s integrovaným žákem.	3	3

Příloha č. 3 – Sociometrický dotazník školní třídy

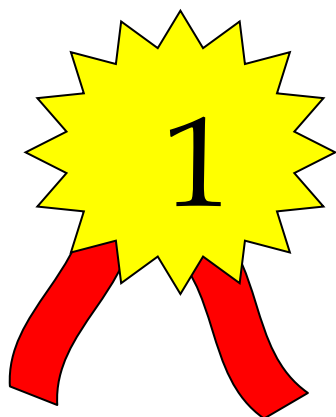


Napiš své jméno a příjmení:



Koho ze spolužáků nebo spolužaček máš nejraději?

Dej jim medaile:



Který ze spolužáků nebo spolužaček Ti není sympatický?

Napiš je pod sebe od nejméně oblíbeného:

1.

2.

3.

K uvedeným vlastnostem uveď jednoho spolužáka, který je:



spolehlivý



protivný

zábavný

nespolehlivý

se všemi kamarád

osamocený

Zakroužkuj:

- Ve třídě jsem spokojen
- Jsme spíš hádavá třída
- Do školy se obvykle těším
- Máme spolužáka, který nám ubližuje
- Někteřemu spolužákovi je ubližováno

ano

ne

ano

ne

ano

ne

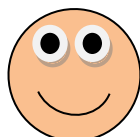
ano

ne

ano

ne

Děkujeme!



Zdroj: Braun (2012)

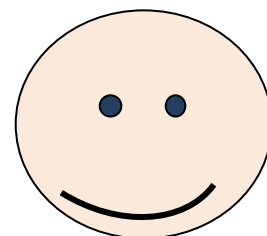
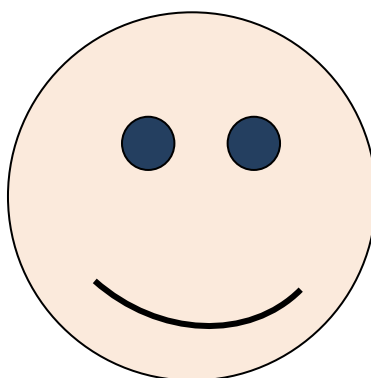
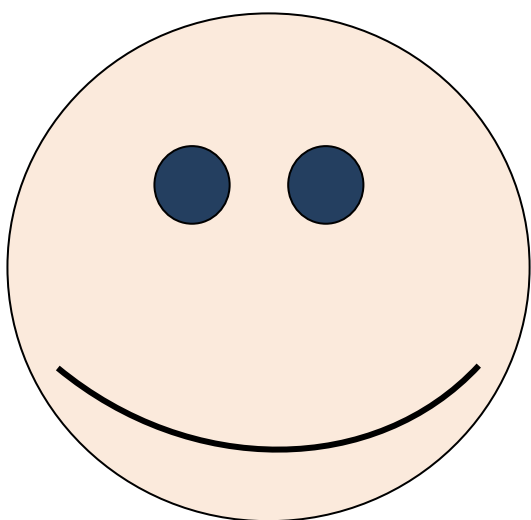
Příloha č. 4 – Sociometrický dotazník školní družiny

Napiš své jméno a příjmení:



Koho ze spolužáků nebo spolužaček máš nejraději?

Napiš je podle oblíbenosti do smajlíků:





Který ze spolužáků nebo spolužaček Ti není sympatický?

Napiš je pod sebe od nejméně oblíbeného:

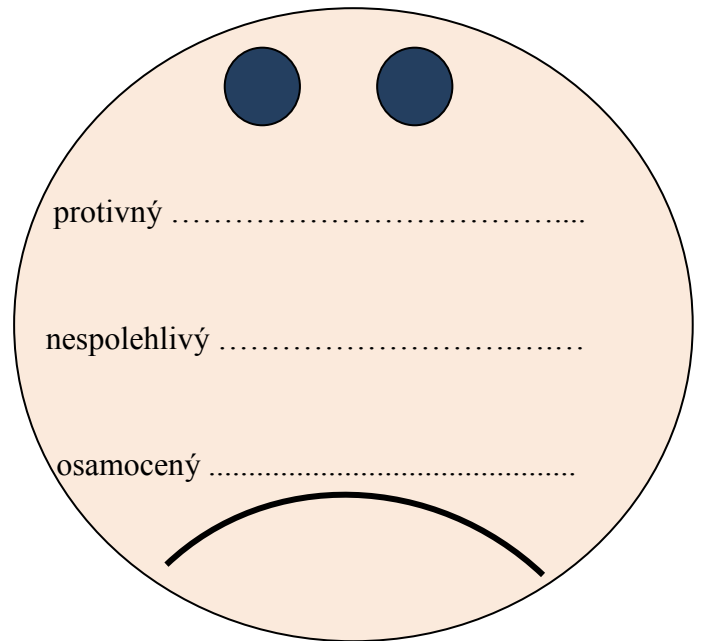
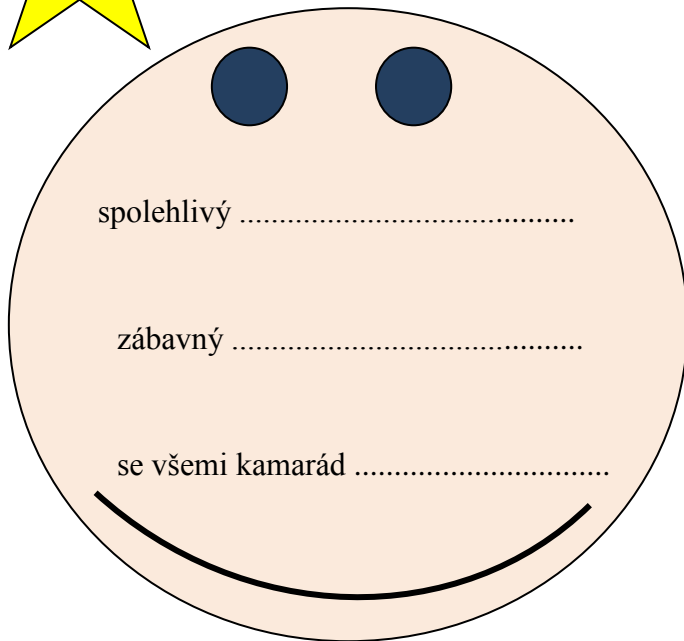
1.

2.

3.



K uvedeným vlastnostem uveď jednoho spolužáka, který je:





Zakroužkuj:

- Ve třídě jsem spokojen.
- Jsme spíš hádavá třída.
- Do školy se obvykle těším.
- Máme spolužáka, který nám ubližuje.
- Ně kterému spolužákovi je ubližováno.

ano

ne

ano

ne

ano

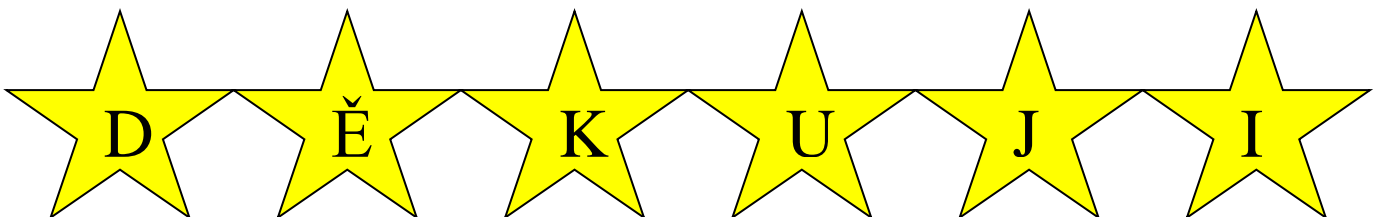
ne

ano

ne

ano

ne



Zdroj: Braun (2012)

Výsledky sociometrie třídy, družiny A

Tabulka č. 10 – Kladné volby

V dotazníku měli žáci označit tři žáky jako sympatické a to ve třech stupních sympatie – v dotazníku označeno medailí ve zlaté, stříbrné a bronzové. Žákyně A. označila tři žáky, ale sama nezískala ani jednu pozitivní volbu. To znamená, že A. nemá vytvořenou žádnou hlubokou dvojnou vazbu. Stejná situace je i v případě školní družiny. Tabulka č. 10 nám ukazuje, kolik žáků získalo určitý počet kladných voleb. Počet žáků je uveden ve zlomku, přičemž číselník značí školní třídu a jmenovatel školní družinu. Stejně pravidlo platí pro všechny výsledky sociometrie. Žákyně A. nebyla ve školní třídě spolu s druhým spolužákem označena ani jednou, ve školní družině byla jediná, kdo nezískal žádnou kladnou volbu. Většina žáků školní třídy a družiny získali tři nebo dvě volby. V kruhovém sociogramu by A. byla umístěna až na poslední kružnici, což není příliš dobrý výsledek.

Počet kladných voleb	Počet zvolených žáků
6	1/2
5	1/0
4	3/4
3	6/7
2	4/9
1	2/2
0	2/0

Tabulka č. 11 – Záporné volby

V druhém úkolu měli žáci označit tři žáky, kteří jim nejsou sympatičtí. A. označila ve školní třídě tři spolužáky a sama byla v dotazníku označena třikrát jako nesympatická. Ve školní družině získala o jednu zápornou volbu navíc. V tabulce č. 11 vidíme, kolikrát byli žáci označováni jako nesympatičtí. Ve školní třídě získal tři

záporné volby ještě jeden žák, stejně jako ve školní družině čtyři záporné volby. Ve školní třídě získali tři žáci více záporných voleb než A., ve školní družině poté čtyři žáci. V kruhovém sociogramu se A. ve školní třídě umístila na třetí kružnici ze sedmi, ve školní družině na čtvrté z devíti.

Počet záporných voleb	Počet zvolených žáků
11	1/1
9	1/1
8	1/1
5	0/1
4	0/2
3	2/1
2	5/4
1	3/5
0	6/9

Ve školní třídě se vyskytuje celkem 53 kladných voleb, ve školní družině 69. Index těchto voleb je ve školní třídě 2,52, ve školní družině 2,46. Záporných voleb je ve školní třídě 53, ve školní družině 66. Index těchto voleb ve školní třídě je 2,79, ve školní družině 2,36.

Tabulka č. 12 – Kladné vlastnosti

Ve třetím úkolu měli žáci označit vždy jednoho spolužáka určitou kladnou vlastností. Žákyně A. byla označena jednou ve školní třídě jako spolehlivá. Ve školní třídě i družině získala označení kamarádká, přičemž ve školní třídě dvakrát a ve školní družině jednou. Spolu s A. bylo ve školní třídě označeno jednou volbou jako spolehlivý ještě šest žáků. Jako osoba kamarádká byla ve školní třídě označena dvakrát pouze A., většina žáků získala buď jednu volbu, nebo žádnou. Ve školní družině byla označena jednou volbou ještě s pěti žáky, přičemž většina nebyla označena ani jednou.

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	spolehlivý	zábavný	se všemi kamarád
4	1/1	0/0	1/0
3	1/0	0/2	2/3
2	2/7	3/3	1/3
1	7/9	10/11	5/6
0	8/11	6/12	10/16

Tabulka č. 13 – Záporné vlastnosti

A. byla ve školní třídě označena dvakrát jako nespolehlivá, ve školní družině poté třikrát jako osamocená. Polovina žáků školní třídy nebyli volbou nespolehlivý vůbec označeni, zbytek získal jednu, dvě, jeden žák dokonce 6 voleb. Ve školní třídě získali tři žáci více označení osamoceny, než A.

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	protivný	nespolehlivý	osamoceny
8	0/0	0/0	1/0
6	1/1	1/0	0/0
5	0/1	0/1	0/1
4	0/0	0/2	0/2
3	1/1	0/1	0/1
2	1/4	2/1	2/0
1	3/2	4/4	1/21
0	13/20	12/20	15/0

Tabulka č. 14 – Subjektivní hodnocení třídy

Tabulka č. 14 nám ukazuje, jak se žáci školní třídy a školní družiny v zařízení cítí a jak ho tedy hodnotí. A. získala ve školní třídě plný počet bodů, 5. Ve školní družině poté o jeden bod méně, neboť uvedla, že je ve třídě spolužák, který ostatním ubližuje. Ve školní třídě je spokojeno 100 % žáků, ve školní družině 79 % žáků. Ve školní třídě 16 % žáků uvedlo, že jsou spíš třída hádavá, ve školní družině 32 % žáků. Do školy se těší 90 % žáků, do školní družiny 64 % žáků. Ve školní třídě má 63 % žáků pocit, že je zde spolužák, který ostatním ubližuje, ve školní družině 75 % žáků. Na otázku, zda je některému spolužákovi ubližováno, odpovědělo kladně 79 % žáků školní třídy a 75 % žáků školní družiny.

	Ano	Ne
Ve třídě jsem spokojen.	19/22	0/4
Jsme spíš hádavá třída.	3/9	16/17
Do školy se obvykle těším.	7/18	1/8
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	12/21	7/5
Některému spolužákovi je ubližováno.	15/21	4/5

Tabulka č. 15 – Hierarchie školní třídy

V tabulce č. 15 vidíme hierarchii školní třídy, v následující tabulce poté hierarchii školní družiny. Ve školní třídě se A. umístila na třetím místě od konce, což znamená, že pouze dva žáci jsou v hierarchii třídy níže. Na druhou stranu rozdíl kladných a záporných zisků u žáka umístěného v hierarchii na nejnižší příčce je -11, což je mnohem horší výsledek než výsledek A. Ve školní družině se A. umístila na páté příčce odspodu, což znamená, že čtyři žáci jsou v postavení níže. V kladné polovině je ve školní třídě 12 žáků, což je 63 %. Ve školní družině poté 19 žáků, což je 67 %. V záporné polovině třídy i školní družiny je 32 % žáků. A. se v obou případech nachází v záporné polovině.

Žák	Rozdíl kladných a záporných zisků
N. a M.	4
J., K. a S.	3
B., R. a S.	2
P., H., S. a M.	1
K. a C.	-1
H.	-2
M.	-3
S.	-8
Š.	-11

Tabulka č. 16 – Hierarchie školní družiny

Žák	Rozdíl kladných a záporných zisků
N.	6
K. a K.	4
J., K. a K.	3
C., M., Š., M. a T.	2
B., H., S., S. a K.	1
M., S. a T.	0
K.	-1
P. a R.	-2
M. a V.	-4
H.	-5
K.	-6
S.	-7
Š.	-8

Tabulka č. 17 – Atraktivita žáků školní třídy

Na základě počtu výskytu jména žáka v dotaznících můžeme zjistit, jaká je atraktivita/neatraktivita jednotlivých žáků. V tabulce č. 17 je uveden seznam žáků podle nejvyššího dosaženého počtu výskytů v dotaznících. A. byla v dotaznících zmíněna celkem osmkrát, což není příliš vysoké číslo. Méně se hovořilo pouze o dvou žácích, všichni ostatní byli zmíněni častěji než A. Velmi vysoký počet výskytu získal Š. s celkem 50 výskyty.

Jméno žáka	Počet výskytu
Š.	50
H.	31
S.	23
P.	16
S. a S.	15
N.	14
C., J.	13
Š., S., R., K	12
K.	11
M.	10
H.	9
M.	8
M.	7
B	6

Tabulka č. 18 – Atraktivita žáků školní družiny

V tabulce č. 18 vidíme seznam žáků seřazený podle počtu výskytu v dotaznících. A. byla v dotaznících zmíněna s jedním žákem celkem 11. Umístila se tak na čtvrté příčce odspodu, přičemž méně se mluvilo o osmi žácích. Stejně jako ve školní třídě získal největší počet výskytů Š. Oproti školní třídě dosahuje A. ve školní družině větší atraktivitu.

Jméno žáka	Počet výskytu
Š.	48
H.	35
S.	34
V.	27
P.	23
K.	20
B., R. a S.	15
J., K. a K.	14
K. a Š.	13
K. a S.	12
N. a M.	11
M. a T.	10
M. K., S. a H.	9
B. a K.	8
M.	4
T.	0

Výsledky sociometrie třídy, družiny B.

Tabulka č. 19 – Kladné volby

V dotazníku měli žáci označit tři žáky jako sympatické. Žák B. označil ve školní třídě tři žáky a sám byl označen jednou pozitivní volbou. Protože B. neoznačil stejného žáka, kterým byl sám označen, můžeme říct, že B. nemá s nikým vytvořenou hlubokou dvojnou vazbu. Ve školní družině žák označil opět tři žáky za sympatické, ale sám nezískal ani jednu pozitivní volbu. Tabulka č. 19 nám ukazuje, kolik žáků získalo určitý počet kladných voleb. Žák B. byl označen ve školní třídě jednou pozitivní volbou ještě

s šesti dalšími žáky, což je poměrně vysoké číslo. Ve školní družině nezískalo ani jednu pozitivní volbu dalších pět žáků. Nejvíce byli žáci označováni dvěma, jednou nebo žádnou volbou. V kruhovém sociogramu by byl B. umístěn na předposlední a v případě školní družiny na poslední kružnici, což není přívětivý výsledek.

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

Tabulka č. 20 – Záporné volby

V druhém úkolu žáci označili tři žáky, které vnímají jako nesympatické. B. označil ve školní třídě i družině tři žáky, přičemž sám byl ve školní třídě označen jednou negativní volbou. Ve školní družině nezískal žádnou negativní volbu. V tabulce č. 20 vidíme, kolikrát byli žáci označeni jako nesympatičtí. Ve školní třídě získal žák jednu negativní volbu s dalšími šesti žáky. Ve školní družině poté nebyl označen žádnou volbou s dalšími čtrnácti dalšími žáky. Ve školní třídě získalo devět žáků více negativních voleb než B., ve školní družině poté patnáct žáků. To je dobrý výsledek. Na druhou stranu pouze jedna pozitivní volba ve školní třídě a žádné pozitivní volby ve školní družině není dobrý výsledek ukazující na úspěšné začlenění žáka do skupiny. V kruhovém sociogramu se B. ve školní třídě umístil na druhé soustředěné kružnici, ve školní družině dokonce na první.

Počet záporných voleb	Počet zvolených žáků
14	1/0
13	1/1
11	0/2
8	1/1
7	0/1
6	1/1
5	0/1
4	0/1
3	3/0
2	2/1
1	7/6
0	4/15

Ve školní třídě se vyskytuje celkem 65 kladných voleb, ve školní družině 81. Index těchto voleb je ve školní třídě 3,1, ve školní družině 2,7. Záporných voleb je ve školní třídě 65, ve školní družině 77. Index těchto voleb je ve školní třídě 3,1, ve školní družině 2,6.

Tabulka č. 21 – Kladné vlastnosti

Ve třetím úkolu měli žáci označit vždy jednoho spolužáka určitou kladnou vlastností. Žák B. nebyl ve školní třídě označen ani jednou pozitivní vlastností. Ve školní družině byl jednou označen jako ten, který je se všemi kamarád. Spolu s B. bylo ve školní třídě neoznačeno žádnou volbou 10 žáků ve volbě spolehlivý, 12 žáků ve volbě zábavný a 11 žáků ve volbě se všemi kamarád. Ve školní družině získala jedno označení kamarádský spolu s dalšími 11 žáky, což je dobrý výsledek, protože velké množství žáků nebylo označeno ani jednou.

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	spolehlivý	zábavný	se všemi kamarád
8	0/0	0/1	0/0
7	0/0	1/0	0/0
6	1/1	0/0	0/0
5	0/0	0/1	1/0
4	0/0	0/0	0/1
3	1/2	1/1	2/1
2	4/1	2/1	3/3
1	5/12	5/9	4/11
0	10/14	12/17	11/14

Tabulka č. 22 – Záporné vlastnosti

B. byl označený ve školní třídě spolu s dalšími čtyřmi žáky jako nespolehlivý a třikrát jako osamocený. To je v tomto případě nejvyšší počet označení. Třídní učitelka ale zmínila, že při vypracování dotazníků s žáky hovořila a někteří B. označili jako osamoceného, neboť sedím sám v lavici (*pozn.: B. má vlastní sklopnou lavici s lampou z důvodu svého zdravotního postižení*). Ve školní družině žák nezískal žádnou negativní volbu.

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	protivný	nespolehlivý	osamocený
17	1/0	0/0	0/0
13	0/1	0/0	0/0
6	0/2	0/1	0/1
5	0/1	2/1	0/0
4	0/1	0/1	0/1
3	1/1	1/1	3/1
2	0/0	1/0	3/2
1	1/2	4/4	2/6
0	18/22	13/22	13/19

Tabulka č. 23 – Subjektivní hodnocení třídy

Tabulka č. 23 nám ukazuje, jak se žáci školní třídy a školní družiny v zařízení cítí a jak ho tedy hodnotí. B. získal ve školní třídě i školní družině plný počet bodů, 5. Ve školní třídě je spokojeno 95 % žáků, ve školní družině 87 % žáků. Ve školní třídě 29 % žáků uvedlo, že jsou spíš třída hádavá, ve školní družině 13 % žáků. Do školy se těší 95 % žáků, do školní družiny 87 % žáků. Ve školní třídě má 48 % žáků pocit, že je zde spolužák, který ostatním ubližuje, ve školní družině 43 % žáků. Na otázku, zda je některému spolužákovi ubližováno, odpovědělo kladně 29 % žáků školní třídy a 43 % žáků školní družiny.

	Ano	Ne
Ve třídě jsem spokojen.	20/26	1/4
Jsmo spíš hádavá třída.	6/4	15/26
Do školy se obvykle těším.	20/26	1/4
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	10/13	11/17
Některému spolužákovi je ubližováno.	6/13	15/17

Tabulka č. 24 – Hierarchie školní třídy

V tabulce č. 24 vidíme hierarchii žáků školní třídy, v následující tabulce poté hierarchii žáků školní družiny. Ve školní třídě se B. umístil na prostřední příčce, jeho rozdíl kladných a záporných zisků se rovná nule. Ve školní družině se B. umístil na stejné příčce spolu s třemi dalšími žáky. Ve školní třídě má horší postavení sedm žáků, ve školní družině deset žáků. V kladné polovině je ve školní třídě 14 žáků, což je 67 %. Ve školní družině poté 19 žáků, což je 63 %. V záporné polovině školní třídy i družiny je 33 % žáků.

Žák	Rozdíl kladných a záporných zisků
M., Š., U.	6
B.	5
B.	3
V.	2
B., B. a Č	1
B., K., K., N. a V.	0
L. a M.	-1
K. a L.	-3
N.	-5
U.	-6
M.	-12

Tabulka č. 25 – Hierarchie školní družiny

Žák	Rozdíl kladných a záporných zisků
B. a K.	7
B. a S.	6
V.	5
J.	4
Š. a Z.	3
V.	2
B., K., L., M., K., M. a S.	1
B., B. a N.	0
V.	-1
M. a V.	-2
L. a S.	-3
Š.	-4
I. a U.	-6
M.	-10
L.	-13

Tabulka č. 26 – Atraktivita žáků školní třídy

Na základě počtu výskytu jména žáka v dotaznících můžeme zjistit, jaká je atraktivita/neatraktivita jednotlivých žáků. V tabulce č. 26 je uveden seznam žáků podle nejvyššího dosaženého počtu výskytů v dotaznících. B. byl v dotaznících školní třídy zmíněn celkem osmkrát. Méně se hovořilo o sedmi žácích, všichni ostatní byli zmíněni častěji než B. Velmi vysoký počet výskytu získal L. s celkem 54 výskytu.

Jméno žáka	Počet výskytu
L.	54
M.	48
B.	32
Š.	26
S.	22
M. a V.	17
B.	14
Č., L., a N.	12
B. a M.	8
K. a K.	7
N. a K.	6
B. a B.	2
V.	1

Tabulka č. 27 – Atraktivita žáků školní družiny

V tabulce č. 27 vidíme seznam žáků seřazený podle počtu výskytu v dotaznících. B. byl v dotaznících zmíněn sám a to pouze jednou. Existuje jen jeden žák, který nebyl zmíněn vůbec a je tedy v horším postavení než B. Umístil se tak na předposlední příčce. Ve školní družině dosahuje B. významně menší atraktivity než ve školní třídě.

Jméno žáka	Počet výskytu
U.	57
L. a L.	39
M.	35
I. a Š.	26
Š.	25
B.	24
M.	19
K.	18
K.	17
V. a V.	15
Z., S. a B.	13
J.	12
K.	9
S. a S.	8
V.	6
M.	5
L. a K.	4
V., B. a N.	3
M.	2
B.	1
B.	0

Výsledky sociometrie třídy, družiny C.

Tabulka č. 28 – Kladné volby

V dotazníku měli žáci označit tři žáky jako sympatické a to ve třech stupních sympatie. Žák C. označil tři žáky, sám byl označen jednou pozitivní volbou. Protože ale označení bylo od jiného žáka, než kterého označil C, nemá žák s nikým vytvořenou hlubokou dvojnou vazbou. Ve školní družině označil jiné tři žáky, ale sám nezískal ani jednu pozitivní volbu. Tabulka č. 28 nám ukazuje, kolik žáků získalo určitý počet kladných voleb. Žák C. byl ve školní třídě označen jednou volbou spolu s dalšími šesti žáky a existují tři žáci, kteří nezískali žádnou pozitivní volbu. Ve školní družině bylo dalších pět žáků, kteří nezískali žádnou pozitivní volbu. V kruhovém sociogramu by byl C. umístěn ve školní třídě na předposlední soustředěné kružnici a ve školní družině na poslední kružnici.

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

Tabulka č. 29 – Záporné volby

V druhém úkolu měli žáci označit tři žáky, kteří jim nejsou sympatičtí. C. označil ve školní třídě dva spolužák, sám ale nezískal žádnou negativní volbu. Oproti tomu ve školní družině označil jednoho žáka a sám získal dvě označení. V tabulce č. 29 vidíme, kolikrát byli žáci označováni jako nesympatičtí. Ve školní třídě nezískalo žádnou negativní volbu ještě šest žáků, ve školní družině dosáhlo stejného výsledku jako C. dalších pět žáků. Ve školní třídě získalo dvacet žáků víc záporných voleb než

C., což je dobrý výsledek. Ve školní družině poté osm žáků. V kruhovém sociogramu se C. ve školní třídě umístil na první kružnici, ve školní družině na třetí kružnici.

Počet záporných voleb	Počet zvolených žáků
11	2/0
7	1/1
6	0/1
5	1/2
4	2/2
3	3/2
2	4/6
1	7/8
0	7/8

Ve školní třídě se vyskytuje celkem 69 kladných voleb, ve školní družině 68. Index těchto voleb je ve školní třídě 2,56, ve školní družině 2,27. Záporných voleb je ve školní třídě 73, ve školní družině 65. Index těchto voleb ve školní třídě 2,70, ve školní družině 2,17.

Tabulka č. 30 – Kladné vlastnosti

Ve třetím úkolu měli žáci označit vždy jednoho spolužáka určitou kladnou vlastností. Žák C. nebyl ve školní třídě ani ve školní družině označen žádnou pozitivní vlastností. Spolu s C ve školní třídě nebylo označeno jako spolehlivý ještě deset žáků, jako zábavný patnáct žáků a jako kamarádký dvanáct dalších žáků. Ve školní družině nezískal C. žádné pozitivní označení spolu s dalšími 15 žáky u každé vlastnosti.

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	spolehlivý	zábavný	se všemi kamarád
5	0/0	2/0	0/0
4	0/0	0/1	1/1
3	2/1	2/1	1/0
2	4/7	1/5	2/3
1	10/6	6/7	10/10
0	11/16	16/16	13/16

Tabulka č. 31 – Záporné vlastnosti

C. byl ve školní třídě i školní družině označen jako protivný a osamocený. Jako protivný byl ve školní třídě spolu s třemi žáky celkem dvakrát, ve školní družině s třemi žáky celkem jednou. Jako osamocený byl ve školní třídě sám a to pouze jednou. Více označení ale získali pouze dva žáci. Ve školní družině získal sám šestkrát označení osamocený, přičemž všichni ostatní žáci získali méně tohoto označení.

Počet voleb	Počet zvolených žáků		
	protivný	nespolehlivý	osamocený
16	0/0	0/0	1/0
8	1/0	0/0	0/0
7	0/0	0/1	0/0
6	0/1	0/0	0/1
5	1/1	1/0	0/0
3	0/1	0/1	0/2
2	4/1	6/1	1/1
1	3/4	3/8	1/3
0	18/22	17/19	24/23

Tabulka č. 32 – Subjektivní hodnocení třídy

Tabulka č. 32 nám ukazuje, jak se žáci školní třídy a školní družiny v zařízení cítí a jak ho tedy hodnotí. C. získal ve školní třídě jen tři body, ve školní družině plný počet bodů. Ve školní třídě je spokojeno 85 % žáků, ve školní družině 80 % žáků. Ve školní třídě 15 % žáků uvedlo, že jsou spíš třída hádavá, ve školní družině 23 % žáků. Do školy se těší 63 % žáků, do školní družiny 70 % žáků. Ve školní třídě má 48 % žáků pocit, že je zde spolužák, který ostatním ubližuje, ve školní družině 47 % žáků. Na otázku, zda je některému spolužákovi ubližováno, odpovědělo kladně 30 % žáků školní třídy a 43 % žáků školní družiny.

	Ano	Ne
Ve třídě jsem spokojen.	23/24	4/6
Jsme spíš hádavá třída.	4/7	23/23
Do školy se obvykle těším.	17/21	10/9
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	13/14	14/16
Některému spolužákovi je ubližováno.	8/13	19/17

Tabulka č. 33 – Hierarchie školní třídy

V tabulce č. 33 vidíme hierarchii školní třídy, v následující tabulce poté hierarchii školní družiny. Ve školní třídě se C. umístil už na čtvrté příčce, což znamená, že dvanáct žáků jsou v hierarchii postaveni výše. Ve školní družině se C. umístil na předposlední příčce, což znamená, že pouze jeden žák školní družiny je v hierarchii postaven níže. V kladné polovině je ve školní třídě 21 žáků, což je 78 %. Ve školní družině poté 20 žáků, což je 67 %. C se umístil ve školní třídě v kladné polovině, ve školní družině v polovině záporné.

Žák	Rozdíl kladných a záporných zisků
A.	5
E. a M.	3
K., N. T., A., D, B, O, O a K.	2
M., D., A., C. a T.	1
A., F., L. a D.	0
J.	-1
J.	-3
B. a M.	-4
M.	-7
A.	-10

Tabulka č. 34 – Hierarchie školní družiny

Žák	Rozdíl kladných a záporných zisků
A., A. a K.	4
A., J., D. a D.	3
K., E., T. a A.	2
M., N., L., B., T., I. a V.	1
B.	0
O., D., O., D.	-1
T., D., C., J., T.	-2
Ch.	-5

Tabulka č. 35 – Atraktivita žáků školní třídy

Na základě počtu výskytu jména žáka v dotaznících můžeme zjistit, jaká je atraktivita/neatraktivita jednotlivých žáků. V tabulce č. 35 je uveden seznam žáků podle nejvyššího dosaženého počtu výskytů v dotaznících. C. byl v dotaznících zmíněn celkem šestkrát, což není příliš vysoké číslo. Méně se hovořilo pouze o dvou žácích,

všichni ostatní byli zmíněni častěji než C. Velmi vysoký počet výskytu získal M. a A. s celkem 40 a 38 výskyty.

Jméno žáka	Počet výskytu
M.	40
A.	38
O.	25
M.	23
M.	22
E.	21
M. a K.	18
B. a K.	14
A. a O.	13
N.	12
K. a D.	11
F.	10
B.	9
D. A., L. a D.	8
C. a A.	6
T.	4
T.	2

Tabulka č. 36 – Atraktivita žáků školní družiny

V tabulce č. 36 vidíme seznam žáků seřazený podle počtu výskytu v dotaznících. C. byl v dotaznících zmíněn celkem 12x, což je dvojnásobek oproti školní třídě. Jen deset žáků bylo v dotazníku zmíněno častěji, než C. Ve školní družině dosahuje integrovaný žák významně větší atraktivity, než ve školní třídě.

Jméno žáka	Počet výskytu
Ch.	32
T	28
J. a D.	21
E.	20
M.	18
D.	17
M.	16
A.	15
K.	14
C.	12
A. a A.	11
N. a B.	10
D. a A.	9
K.	8
T.	7
L., I. a V.	6
T., D. a T.	5
O. a O.	3

Příloha č. 5 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Souhlasím s účastí mé dcery/syna
na výzkumu, který proběhne v jeden den počátkem dubna r. 2015 ve třídě a školní
družině, do které dcera/syn dochází. Získané informace budou použity anonymně a to
pouze pro potřeby bakalářské práce studentky Zdravotně sociální fakulty JU – Martiny
Fenclové.

V dne

Podpis

.....