

Proces adaptace a postavení žáka ve školní třídě jako sociální skupině

Bc. Vendula Pekařová

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Vendula PEKAŘOVÁ**

Osobní číslo: **H09278**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Adaptace a postavení žáka ve školní třídě**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky a sociální psychologie.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu na téma Proces adaptace a postavení žáka ve školní třídě jako sociální skupině.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.

Brno: Doplněk, 2000.

ISBN 80-7239-060-0

GRECMANOVÁ, H. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002.

ISBN 80-7178-635-7

HRABAL, V. Sociální psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2003.

ISBN 80-246-0436-1

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006.

ISBN 80-247-1284-9

MACEK, P.; LACINOVÁ, L. Vztahy v dospívání. Brno: Barister & Principal, 2006.

ISBN 80-7364-034-1

MATĚJČEK, Z. Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí.

Jinočany: H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7

REICHEL, J. Kapitoly systematické sociologie. Praha: Grada, 2008.

ISBN 978-80-247-2594-9

VÁGNEROVÁ M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. Psychologie handicapu.

Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-929-4

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Kitliňská

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

19. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

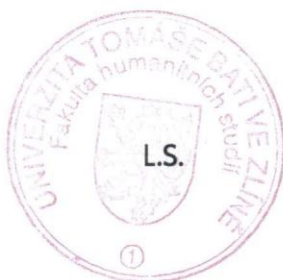
29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.

ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.3.2011



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá procesem adaptace a postavením žáka ve školní třídě jako sociální skupině. Práce se skládá z teoretické a empirické části, přičemž teoretická část je věnována oblastem adaptace, školní třídě jako sociální skupině a postavení žáka v ní; specifickým v emocionální oblasti, chování a vztazích dospívajících handicapovaných jedinců.

Empirická část je uskutečněna prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Hlavním cílem je dospět ke zjištění, jak probíhá adaptace u žáka, který přestupuje ze základní školy speciální na praktickou školu a rozpoznat faktory, jež ulehčují či znesnadňují adaptaci žáka na prostředí nové školy. Výzkum se soustřeďuje také na postavení a sociální vztahy žáků ve školní třídě a jejich vývoj v průběhu času. Výsledky výzkumu mohou posloužit jako orientační východisko pro rodiče konkrétního zkoumaného žáka a pro pedagogy, kterým může být inspirací pro další práci se skupinou.

Klíčová slova: adaptace, školní třída jako sociální skupina, postavení žáka ve třídě jako sociální skupině, sociální vztahy ve skupině

ABSTRACT

The presented paper deals with the adaptation process and the position of a student within a class as a social group. This paper consists of a theoretical and empirical parts, with the former focusing on the ranges of adaptation, description of the class as a social group and the position of a student therein; specificities in the emotional development, behaviour, and relations of disabled teens.

The empirical part was carried out by means of a qualitative research. The core objective is to determine how a student changing from a mainstream elementary school to a special school adapts to such a change, and to identify the factors that help/complicate the adaptation to the new school environment. Similarly, the research focuses on the position and social relations of students within a class and the evolution thereof. The findings can serve as a starting reference point for the parents of the actual analysed student and for the educators for whom it can be an inspiration for a further group work. Key words: adaptation, class as a social group, position of a student in a class as a social

group, social relations in a group

„Změna plodí vždy další změnu.“

Niccolo Machiavelli

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Janě Kitliňské za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky. Mé poděkování patří také všem, kdo se zúčastnili mého výzkumu. Velmi děkuji zejména mé rodině za trpělivost a podporu.

Ve Zlíně, dne 21. března 2010

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ADAPTACE NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	13
1.1 VYMEZENÍ ADAPTACE	13
1.1.1 Sociální adaptace	14
1.1.2 Sociální učení.....	14
1.1.3 Adaptační potíže, maladaptace	16
1.1.4 Formy maladaptace a její projevy	16
1.1.5 Důsledky maladaptace.....	18
1.2 PROSTŘEDÍ ŠKOLY.....	19
1.2.1 Role žáka, studenta.....	20
1.2.2 Praktické školy	21
1.3 ADAPTACE NA PROSTŘEDÍ ŠKOLY.....	22
1.3.1 Přechod jedince do nového školního prostředí.....	22
1.3.2 Problémy s adaptací na školní prostředí.....	23
2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	25
2.1 SOCIÁLNÍ SKUPINY	25
2.1.1 Struktura sociální skupiny	26
2.1.2 Dělení sociálních skupin	27
2.1.3 Vývoj sociální skupiny	30
2.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA	30
2.2.1 Klima školní třídy.....	31
2.2.2 Formování školní třídy	32
2.2.3 Specifické složení školní třídy.....	33
2.3 POSTAVENÍ ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINĚ.....	35
2.3.1 Sociální role, sociální pozice.....	36
2.3.2 Pozice „vůdce“	38
2.3.3 Pozice „hvězdy“	39
2.3.4 Pozice „zavrženého“	40
2.3.5 Pozice „outsidera“	40
2.3.6 Pozice „šedé eminence“	41
2.3.7 Metoda zjišťování pozice jedince v sociální skupině.....	42
3 VYBRANÁ SPECIFIKA V CHOVÁNÍ, EMOCIONÁLNÍ OBLASTI A VZTAŽÍCH Dospívajících Handicapovaných Jedinců	43
3.1 OBDOBÍ Dospívání	43
3.2 SPECIFIKA HANDICAPOVANÝCH JEDINCŮ	45
3.2.1 Mentální retardace	47
3.2.2 Kombinované vady.....	49
3.3 OBDOBÍ Dospívání u Handicapovaných Jedinců.....	50
3.3.1 Specifika v chování	51
3.3.2 Specifika v emocionální oblasti.....	53

3.3.3	Specifika v sociálních vztazích.....	55
3.3.4	Přechod jedince ze školního prostředí do praktického života	58
II	EMPIRICKÁ ČÁST.....	62
4	VÝZKUM.....	63
4.1	CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÝ PROBLÉM	63
4.2	PRŮBĚH VÝZKUMU	64
4.3	VÝZKUMNÉ TECHNIKY A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	66
4.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	68
5	VÝSLEDKY A INTERPRETACE	69
5.1	VÝSLEDKY ZÍSKANÉ PROSTŘEDNICTVÍM ANALÝZY POZOROVACÍCH ARCHŮ PEDAGOGŮ	69
5.2	VÝSLEDKY ZÍSKANÉ PROSTŘEDNICTVÍM ANALÝZY POZOROVACÍCH ARCHŮ RODIČŮ	86
5.3	VÝSLEDKY ZÍSKANÉ PROSTŘEDNICTVÍM ROZHovorŮ S CHLAPCEM.....	98
5.4	VÝSLEDKY ZÍSKANÉ PROSTŘEDNICTVÍM SOCIOMETRIE	119
5.5	VÝSLEDKY ZÍSKANÉ PROSTŘEDNICTVÍM POHLEDŮ PEDAGOGŮ NA POSTAVENÍ STUDENTŮ VE TŘIDĚ A VZÁJEMNÉ SOCIÁLNÍ VZTAHY	145
6	ZÁVĚR VÝZKUMU	156
6.1	NÁVRHY A DOPORUČENÍ	170
	ZÁVĚR	173
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	178
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	182
	SEZNAM PŘÍLOH	183

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá problematikou procesu adaptace jedince při přechodu ze základní školy speciální na praktickou školu a postavením jedince ve třídě jako sociální skupině. V souvislosti se sociální adaptací jedince na školní prostředí si většina lidí představí adaptaci žáka, nastupujícího do první třídy běžné základní školy, protože tomuto tématu je věnována spousta literatury a zabývá se jí mnoho odborníků. Méně pozornosti je však věnováno přechodu z jednoho typu školy na druhou, především pak ze školy speciální na školu praktickou. Proces adaptace, který je s tímto přechodem spojen, se týká handicapovaných jedinců, zejména jedinců s mentální retardací a kombinovanými vadami, kteří se při ocitnutí v novém prostředí musejí vyrovnávat s řadou změn. Výrazný vliv během tohoto procesu adaptace sehrává také to, že jedinci procházejí vývojovým obdobím dospívání, které je nesnadné i pro zdravé jedince, natož pro jedince s postižením. Je tedy důležité věnovat tomuto procesu pozornost a soustředit se také na postavení, které jedinec získává v nové školní třídě jako sociální skupině.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část uvádí do problematiky, soustřeďuje se na proces adaptace ve školním prostředí, na školní třídu jako sociální skupinu a postavení jedince v ní. Jedna kapitola je věnována také vybraným specifikům v chování, emocionální oblasti a vztazích dospívajících handicapovaných, protože právě tyto oblasti souvisí s procesem sociální adaptace.

Empirická část práce je uskutečněna prostřednictvím výzkumu, který se soustřeďuje na zjištění výzkumných cílů. Primárním cílem je dospět ke zjištění, jak probíhá proces adaptace u jedince, který přestupuje ze základní školy speciální na praktickou školu. S tímto výzkumným cílem souvisí záměr rozpoznat faktory, jež ulehčují a jež znesnadňují adaptaci jedince na prostředí nové školy, nové školní třídy, kolektiv spolužáků a pedagogy. Dalšími cíli výzkumu je zjistit, jaké je postavení jedince ve školní třídě jako sociální skupině a jak se toto postavení vyvíjí v průběhu času. Dále se výzkum věnuje sociálním vztahům jedince s ostatními spolužáky a vývoji těchto vztahů v průběhu času. Zejména pro potřeby pedagogů je pozornost soustředěna také na postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj těchto vztahů v průběhu času; a na sociální vztahy jedinců ve školní třídě a jejich vývoj v průběhu času. Výzkumné šetření je prováděno opakovaně ve třech obdobích, aby bylo možné vývoj zachytit.

Přínos práce spočívá zejména v tom, že poskytne orientační východiska pro rodiče a pedagogy konkrétního studenta, nabídne základní informace o průběhu adaptace u chlapce, který je primárním objektem výzkumného šetření. Pedagogové i rodiče mohou využít zjištěných informací o faktorech, které ulehčují nebo naopak znesnadňují adaptaci chlapce. Kladné faktory mohou posílit a negativní eliminovat, aby podpořili chlapcovu integraci do kolektivu spolužáků a umožnili mu zdravou adaptaci na prostředí, s nímž se bude setkávat i následující školní rok. Pedagogům výsledky této práce poskytnou také vhled do vzájemných vztahů studentů třídy a jejich jednotlivých postavení ve třídě jako sociální skupině. Na základě těchto informací mohou dále se skupinou pracovat a pozitivně ovlivňovat sociální vztahy ve třídě. V závěru empirické části jsou poskytnuty návrhy a doporučení pro inspiraci rodičů chlapce a pedagogů. Návrhy a doporučení jsou směřovány k oblastem, v nichž byly na základě výzkumného šetření odhaleny problémy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ADAPTACE NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Každý člověk se několikrát během svého života musí adaptovat, neboli přizpůsobovat na nové prostředí. Příklad do neznámého prostředí obvykle pro jedince není jednoduchý, protože přináší změny, s nimiž se jedinec postupně musí vyrovnat. Kromě nového prostorového prostředí je obvykle odlišný také režim, než na jaký byl jedinec doposud zvyklý. Dále dochází k navazování sociálních kontaktů s nově poznanými lidmi. Jedinec získává určité sociální role a v nové sociální skupině se formuje jeho postavení. Proces adaptace je složitým dlouhodobým jevem, během něhož se mohou vyskytovat různé potíže. V první části této kapitoly se tedy věnuji vymezení pojmu adaptace, sociální adaptace a adaptačním potížím. Druhá část kapitoly se soustřeďuje na prostředí školy jako jedno z nejvýznamnějších prostředí, působících na jedince a třetí podkapitola je poté věnována adaptaci na prostředí školy.

1.1 Vymezení adaptace

Průcha, Walterová a Mareš (2003) adaptaci chápou jako přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.

Řezáč (1998) uvádí, že adaptace na nové prostředí vyžaduje, aby jedinec dokázal přijímat podněty z prostředí a přizpůsobovat se podmínkám, které na něj působí.

Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1998) rozdělují adaptaci na aktivní a pasivní přizpůsobení. Při aktivním přizpůsobení člověk do jisté míry přizpůsobuje vnější prostředí sobě samému, kdežto při pasivním se člověk převážně přizpůsobuje vnějšímu prostředí. Jedinci se často přizpůsobují chování ostatních a to právě proto, aby byli přijímáni určitou skupinou. Osvojují si postoje, které zaujímají členové skupiny, aby se cítili být akceptováni.

Pojmem, který se také velmi úzce váže k adaptaci, je adaptabilita, která je základem přizpůsobení se vnějším podmínkám prostředí. Hartl a Hartlová adaptabilitu (2009) vysvětlují jako schopnost jedince přizpůsobit se prostředí přírodnímu i společenskému.

1.1.1 Sociální adaptace

Specifickým druhem adaptace je adaptace sociální. K sociální adaptaci dochází například při přechodu jedince do nové školy, nového pracovního prostředí nebo zájmové skupiny. Sociální adaptace má své specifické rysy, kterým se věnuji v této podkapitole.

Hartl a Hartlová (2009) popisují sociální adaptaci jako posun, k němuž dochází v sociálních, psychologických či kulturních rysech člověka po přechodu do nového prostředí.

S pojmem sociální adaptace je spjat pojem adjustace, který Řezáč (1998) vymezuje jako proces přizpůsobování se společenskému prostředí, kdy dochází jednak k aktivnímu zasahování na straně jedné a k přejímání na straně druhé. Základem harmonického vztahu k prostředí je rovnováha mezi adaptací a adjustací.

Při procesu adaptace je důležitá také sociální začleněnost, kterou Hrabal (2003) vysvětluje jako žádoucí i skutečnou přináležitost osobnosti do sociálních vztahů, které jsou více méně trvalé a vyznačují se charakteristickou strukturou a dynamikou. Jedinec v nich zaujímá určité relativně stabilní postavení, plní v nich určité funkce, realizuje v nich určité činnosti. To má na jedné straně značný význam pro jeho uplatnění a rozvoj, na straně druhé osobnost svými charakteristikami spoluurčuje vývoj sociální skupiny.

1.1.2 Sociální učení

Sociální učení je při procesu sociální adaptace nesmírně důležité. Sociální učení je souhrnem různých metod, které jedinci pomáhají přizpůsobovat se novému sociálnímu prostředí, pomáhají mu učit se jednat s lidmi tak, aby jeho chování odpovídalo určité situaci v dané sociální skupině.

Řezáč (1998) sociální učení chápe jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci.

Dle Linhartové (2008) se člověk prostřednictvím sociálního učení učí „žít mezi lidmi“. Člověk si ve styku s druhým člověkem nebo sociální skupinou osvojuje dovednosti, návyky a postoje, jež jsou potřebné pro styk s lidmi.

Jak píše Čáp (1993) sociální učení probíhá, pokud si jedinec ve styku se sociální skupinou osvojuje určité dovednosti, návyky, přijímá sociální role, normy. Nejběžnějšími formami sociálního učení jsou **učení sociálním posilováním** a **napodobování**. Učení sociálním posilováním bývá označováno také jako zpevňování a je založeno na užití odměn a trestů (v sociálních skupinách jde často o různé způsoby sankcí). Odměna (např. pochvala) za určité projevy chování působí jako posílení, zpevnění. Sankce mají naopak odstranit negativní či nežádoucí projevy chování. Napodobování znamená, že se člověk v určité situaci zachová podobně jako ostatní členové skupiny (např. nově přichozí člen se setká s neznámou situací a předpokládá, že ostatní členové již s ní mají zkušenosti a proto vědí, jak se optimálně chovat). Napodobování může probíhat vědomě i nevědomě. Další formou je **observační učení**. Helus (2007) popisuje observační učení jako učení pozorováním, sledováním druhých v určitých situacích a jejich imitací. Čáp (1993) uvádí jako příklad observačního učení situaci, kdy žák vidí, že jeho spolužák byl potrestán za určité chování a pochopí, že toto chování je nežádoucí. Způsobem sociálního učení je také učení sociální anticipací. K **učení sociální anticipací** dochází tehdy, jestliže skupina se silným vlivem opakovane projevuje očekávání určitého způsobu chování a jedinec tato očekávání vnímá. Pak si začne daný očekávaný způsob chování osvojovat. Další možností je **identifikace**, která je blízká napodobování, nicméně identifikace je vyšší formou napodobování. Jedná se o záměrné úsilí o převzetí způsobů chování modelu (členů skupiny). Linhartová (2008) spatřuje rozdíl mezi napodobováním a identifikací v tom, že napodobování se týká zejména vnějších forem chování jedince, zatímco v identifikaci jde především o vnitřní charakteristiky osobnosti, její postoje, názory, zásady. Jak zmiňuje Čáp (1993) forma nazývaná **interiorizace** se projevuje tak, že jedinec srovnává své chování a jednání s modelem (s chováním členů sociální skupiny). Podle toho hodnotí a koriguje své chování a jednání. Helus (2007) uvádí, že při interiorizaci se jedinec začne chovat jako model ze své vnitřní potřeby. Právě tímto zvnitřněním je pokládán základ vzniku morálních postojů, svědomí a dalších postojových kvalit vyvíjející se osobnosti.

K sociálnímu učení dochází primárně v rodině, nicméně velmi důležitým činitelem v této oblasti je právě také škola a školní třída, kterým se věnuji v kapitolách 1.2 a 2.2.

1.1.3 Adaptační potíže, maladaptace

Jak je již zmíněno v úvodu kapitoly, adaptační proces je složitý děj, během něhož může docházet k různým potížím. Adaptační potíže, jak již napovídá název, jsou potíže s přizpůsobením se novému prostředí.

Podle Čačky (2000) se duševní napětí z adaptačních potíží projevuje, zejména u dětí, nejružnějším způsoby. Navenek jsou pozorovatelné obzvláště příznaky jako lítostivost, podrážděnost, zvracení, nechutenství, neklidný spánek, neposlušnost, vzdorovitost, nepodrobení se autoritě.

Jak uvádějí Koutek, Štěpaník a Ocetková (1998) nežádoucí nebo nevhodné přizpůsobení je nazýváno maladaptace.

Čačka (2000) popisuje maladaptaci jako výsledek interakce environmentálních a osobnostních faktorů.

Jak píše Hartl a Hartlová (2009) maladaptaci lze chápat jako nepřizpůsobivost, selhávání schopnosti organismu vytvářet si během ontogeneze účinné interakce s prostředím. Maladaptace vzniká zpravidla na podkladě deprivace v raném vývoji nebo vlivem narušeného sociálního okolí dítěte.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) vymezují maladaptaci jako neúplnou, neadekvátní či špatnou adaptaci. Nepřizpůsobivost nebo zhoršená přizpůsobivost se vyvíjí u některých dětí, adolescentů či dospělých v průběhu ontogeneze. Bývá způsobena psychickou, socio-kulturní nebo ekonomickou deprivací, někdy i souhrnem těchto negativních faktorů.

1.1.4 Formy maladaptace a její projevy

Existují dvě základní formy maladaptace, a to pasivní a aktivní. U obou těchto forem lze sledovat různé druhy projevů.

Čačka (2000) rozděluje formy maladaptace na pasivní a aktivní. Co se týká pasivní maladaptace, ta je realizována prostřednictvím úniku, jde o odvracení se od problémů, mívá podobu neochoty, lenosti, nezájmu, nepřiměřeného snění. Projevům neochoty a lenosti lze včas předejít úkolováním žáka drobnými povinnostmi bez pocitů příkoří, ale spíše prospěšnosti. Přemíra úniků do snů se omezuje tím, že se snižují pocity opuštěnosti a rozšiřují se

možnosti zažívání reálných úspěchů. Další projevy pasivní maladaptace jsou strach, úzkost, anxiety a tréma. Strach popisuje Peseschkian (1999) jako smysluplnou reakci, která umožňuje vyhnout se možnému ublížení. Nejprve má tedy reálný důvod, který se však někdy postupně odsune do nevědomí. Přetrvává – li i po odeznění nebezpečí, stává se již jen bezcílně vynaloženou energií a tím i poruchou. Hartl a Hartlová (2009) vysvětlují strach jako nelibou emoci, nepříjemný prožitek s neurovegetativním doprovodem, zpravidla zblednutím, chvěním, zrychleným dýcháním, bušením srdce, zvýšením krevního tlaku a pohotovosti k obraně či útěku, jde však o normální reakci na skutečné nebezpečí nebo ohrožení (na rozdíl od úzkosti). Hošek (2003) popisuje strach jako emoci, kterou je možné chápat jako obranný mechanismus. Je to subjektivní reakce na subjektivní hodnocení v oblasti ohrožení hodnot člověka. Strach se projevuje jak v biologické, tak v psychologické oblasti. Biologickými projevy může být např. zvýšený krevní tlak, snížení prokrvení periferní částí těla (zblednutí), snížená sekrece slin a žaludečních šťáv, zvýšené svalové napětí, pupilární reflex (rozšíření očních panenek), aj. Projevy v oblasti psychologické mohou být např. selektivita vnímání (koncentrace pozornosti pouze na podnět strachu), selektivita představitosti (zveličování nebezpečí), útlum paměti, útlum myšlení, narušení volní aktivity, atd. Dlouhodobý strach může vést k psychosomatickým poruchám (např. žaludeční vředy) a může narušovat základní biologické funkce (např. schopnost reprodukce).

Úzkost lze dle Hoška (2003) chápat ze dvou hledisek, a to jako stav nebo jako rys. Úzkost jako stav je aktuální emoce, která vzniká při nereálném ohrožení jedince. Úzkost jako rys je pak znakem osobnosti. V chování lze úzkost poznat především v mimice, v pohybovém neklidu, v chvění prstů a hlasu. Hartl a Hartlová (2009) popisují anxiety, což je jiný název pro stav úzkosti. Jedná se o úzkost bez předmětu. Jedinec má strach a neví z čeho, má pocit, že by se svým strachem měl něco udělat, ale neví co. Posledním pojmem, který zmíním ve spojitosti s pasivní maladaptací je tréma. Hošek (2003) uvádí, že tréma je strach z očekávání, kdy nadměrně stoupá aktivace a zpravidla vyvolává křečovitost, napětí, dyskoordinaci. V souvislosti s trémou se mohou objevovat obtíže jako nespavost, bolesti břicha, průjemy, bolesti hlavy, pocení, třes. Hartl a Hartlová (2009) vymezují trému jako nepříjemný pocit napětí před veřejným vystoupením nebo před podáním výkonu. Jde o přípravu a mobilizaci organismu, nepříjemné pocity mizí se zahájením činnosti, výkonu. Jestliže nezmizí, případně se stupňují a znemožňují výkon, jde o patologický strach.

Aktivní maladaptaci popisuje Čačka (2000) jako stav, kdy nahromaděním napětí a dlouhodobých i aktuálních frustrací dochází buď k přehodnocení sebedůvěry a ambic nebo k agresi. Aktivními maladaptivními reakcemi jsou nejrůznější formy agresivity. Podle Hartla a Hartlové (2009) je agrese útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby. Čačka (2000) dodává, že agrese se může projevovat různými způsoby. Nemusí jít o fyzický útok, možné je i verbální napadání, zesměšňující vtípkování nebo třeba nepřiměřená soutěživost. Hošek (2003) uvádí názor, že agresivita je utvářena v procesu učení, především prostřednictvím imitace. V období adolescence je zvýšena především agresivita vůči dospělým.

Jako další možné projevy maladaptace udává Čačka (2000) probouzení fantazie, tzv. útky do samoty či do nemoci. V posledním uvedeném případě jedinec vychází z úvahy, že když je nemocný, druzí jej budou šetřit a bude se mu dostávat péče a náklonnosti. Možnými projevy jsou také alkoholismus nebo jiné závislosti, únik z výchovného prostředí (záškoláctví u dětí), v nejhorším případě až suicidální tendence nebo pokusy.

1.1.5 Důsledky maladaptace

V případě, že problémy spojené s maladaptací nejsou řešeny, může dojít k ustrnutí vývoje jedince, prohloubení jeho nesamostatnosti a závislosti. Ani útek do izolace není výjimkou a navíc snižuje rozvoj schopnosti komunikace a tím i možnost navazování společenských kontaktů. Opačným případem může být podnětové přesycování (např. nepřiměřeně hlasitá hudba), které má za následek únavu a sníženou výkonnost, celkovou nespokojenost a rozladění, ale i oslabení vnímavosti a vkusu. V současné době se často vyskytuje také orientace konzumačního rázu, která brzdí rozvoj motivů spolupráce a společného snažení realizovat obecně hodnotné cíle (Čačka, 2000).

1.2 Prostředí školy

Sociální adaptace a sociální učení probíhá, jak již bylo zmíněno výše, primárně v rodině. Po zařazení dítěte do mateřské školy navazuje sociální učení v této instituci. Další rozvoj v této oblasti u žáka probíhá na základní škole, střední škole, popř. na dalších stupních vzdělání. Škola jako významný socializační činitel dítě velmi významně formuje. Specifický vliv pak mají školy praktické, které jsou určeny převážně studentům s mentálním postižením, popř. studentům s kombinovanými vadami. V těchto institucích probíhá adaptace odlišným způsobem. Proto se v této podkapitole věnuji prostředí školy a stručně popisují také školy praktické.

Prostředí školy je v období dětství a dospívání nesmírně důležité, protože dítě či mladý jedinec zde tráví značnou část svého času. Škola je místem, které má na osobnost a vývoj každého jedince nezastupitelný vliv.

Jak zmiňuje Helus (2007) škola je institucí pro socializaci dětí a mládeže. Širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání v procesu výuky. Škola využívá socializačních výsledků rodiny, či koriguje a kompenzuje její limity a nedostatky tak, aby dopomohla svým žákům k co nejlepším perspektivám dosahovat vzdělávací úspěšnosti. Působení na žáky je ve škole organizováno systematicky, škola má strategicky projektovaný vzdělávací plán a na žáky působí příslušně vzdělání pedagogičtí odborníci.

Grecmanová (2003) popisuje školu jako výchovnou instituci, specializovanou a organizovanou, s přesně danou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. V souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje žáka se podílí na rozvíjení a uplatnění jeho poznání, vytváření vědomostí, dovedností, schopností, návyků a zájmů, čímž přispívá k socializaci jedince. Prostředí školy je všezahrnující, lze do něj zařadit všechny jevy a faktory související se školou (např. hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, atd.).

Dle Kohoutka, Štěpaníka a Ocetkové (1998) prostředí školy působí na osobnost jedince obsahovou náplní, typem sociální interakce a komunikace, úrovní třídy, osobnostmi pedagogů a materiální složkou (vybavení, atd.).

Specifičtějším pojmem je klima školy. Helus a Piřha (In Grecmanová, 2003) chápou klima školy jako souhrnné rozpoložení, které škola navozuje. Grecmanová (2003) dodává,

že klima školy závisí na osobitých podmínkách dané školy a jeho utváření je dlouhodobé. Jde o specifický projev života dané školy a kvalitu prostředí uvnitř ní, s dimenzemi ekologickými, sociálními, kulturními. Cílovým stavem je pozitivní klima školy, což je takové školní klima, které zaručuje zájem o člověka, posiluje identitu vlastního „já“ žáka a poskytuje sociální uznání jak žákům, tak i pedagogům. Pozitivní školní klima nikdy nemůže vzniknout v atmosféře ohrožení.

1.2.1 Role žáka, studenta

Vzhledem k tomu, že se vstupem do školy dítě získává roli žáka, věnuji se v rámci této kapitoly také vymezení tohoto pojmu. V povědomí populace je role školáka obvykle spojována s nástupem dítěte do první třídy základní školy. Také v literatuře je toto téma hojně objasňováno. Tato práce se však nezaměřuje na nástup dítěte do základní školy, nýbrž na přestup žáka ze školy speciální na školu praktickou. Je důležité si uvědomit, že roli žáka či studenta jedinec získává pokaždé, když přestoupí z jedné školy na jinou a každá tato role se liší. Role žáka či studenta na každé škole je rozdílná a přináší odlišné nároky, ale i povinnosti. Existují však určitá kritéria, která lze aplikovat obecně na roli školáka, žáka či studenta jako takovou.

Vágnerová (2005) zmiňuje, že role školáka je formální rolí, její obsah i způsob získání je přesně stanoven. Role školáka je rolí podřízenou, žák se musí podřídit působení pedagogů i školnímu řádu. Tato role může mít pro jedince různý význam, může ji chápat jak pozitivně, tak i negativně.

Na formování významu role školáka pro jedince má vliv mnoho faktorů, např. úspěchy nebo naopak neúspěchy prožívané v souvislosti s touto rolí, emoce, které žák pocítuje ve školním prostředí, vztah s pedagogy a spolužáky, postavení ve třídním kolektivu, povinnosti a práva spojené s touto rolí, atd.

Vágnerová (2004) píše, že v rámci role školáka či žáka se pro jedince stává určitým symbolem škola jako taková, se kterým se jedinec postupně nějakým způsobem identifikuje. Symbolická hodnota školy se diferencuje podle jejího charakteru, například pro handicapovaného se praktická škola může stát potvrzujícím faktorem jeho odlišnosti.

U jedince, který přechází ze školy speciální na školu praktickou, se role žáka mění na roli studenta. Proto v úsecích teoretické části práce, jež se vztahují k praktické škole, používám označení student, v ostatních obecnějších částech označení žák. Empirická část práce se vztahuje k jedincům, kteří navštěvují školu praktickou, proto užívám pojmenování student.

1.2.2 Praktické školy

Praktické školy jsou určeny jedincům, kteří absolvovali speciální základní školu. Tyto školy poskytují nabídku vzdělání zejména jedincům se středně těžkým mentálním postižením. Cílem je umožnit doplnění a rozšíření všeobecného vzdělání dosaženého v průběhu povinné školní docházky a také dát jedincům základy odborného vzdělání a manuálních dovedností (Pipeková, 2006).

Existují dva typy praktických škol, a to Praktická škola jednoletá a Praktická škola dvouletá. Nadále se věnuji Praktické škole jednoleté, protože právě tento typ školy je důležitou proměnnou v empirické části práce.

Dle Pipekové (2006) byla Praktická škola jednoletá schválena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 9. prosince 2004, s platností od 1. září 2005 počínaje prvním ročníkem. Praktická škola jednoletá je určena studentům se speciálními potřebami, plynoucími ze snížené úrovně rozumových schopností, případně studentům s více vadami, kteří ukončili povinnou školní docházku. Absolventi těchto škol se mohou v rámci svých možností a individuálních schopností uplatnit přiměřeným výkonem v chráněných pracovištích a při pomocných pracích v různých profesních oblastech. Způsobem ukončení je závěrečná zkouška, dokladem o dosažení středního vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Praktické školy jsou funkčním článkem systému vzdělávání především pro žáky s mentálním postižením a jsou možností středního vzdělání i pro žáky se středně těžkou mentální retardací.

1.3 Adaptace na prostředí školy

Po seznámení s pojmy adaptace a prostředí školy, se nyní věnuji sociální adaptaci jedince na školní prostředí. Se vstupem do nové školy, jakožto nového sociálního prostředí, jsou na jedince kladeny nové nároky, vznikají pro něj nové povinnosti. Setkává se se spoustou nových podnětů, jako jsou pravidla, zvyky školní třídy, nový kolektiv spolužáků, noví pedagogové, atd. Dítě získává ve školní třídě určité postavení a roli. Přizpůsobuje se sociální skupině třídy a osvojuje si její normy, způsoby chování. Setkává se s mnoha situacemi, které jsou pro něj neznámé a musí se na ně adaptovat. Při adaptaci na nové školní prostředí tedy mohou vyvstat různé potíže.

1.3.1 Přejít jedince do nového školního prostředí

Jak již bylo zmíněno výše, přechod jedince do nového školního prostředí je náročný a klade na jedince určité nároky.

Jak píše Havlík a Kořa (2002) vždy, když žák vstupuje do nového školního prostředí, je nucen se adaptovat na nové požadavky. Nejnáročnější je pak právě přechod z jednoho vzdělávacího cyklu do následujícího nebo do jiného. Jedinec je vystaven nutnosti vyrovnat se se zcela novými typy požadavků, včetně těch, které přinášejí změny v jeho sociální roli.

Podle Řezáče (1998) se žák při vstupu do nové školy musí adaptovat na materiální podmínky, fyzikální podmínky (např. osvětlení, teplota) a na sociální podmínky neboli vztahy, které v daném prostředí existují.

Jak uvádí Vágnerová (2005) s příchodem do nové školy žák získává určité sociální postavení, roli žáka určité školy a konkrétní třídy, roli spolužáka. V závislosti na postavení a roli žáka ve školní třídě se rozvíjí jeho sebehodnocení, sebeúcta. To, jakou jedinec získá roli v nové škole, ovlivňuje také jeho postavení v rodině, mohou se měnit postoje rodičů k dítěti, dokonce i styl života rodiny. Dle druhu školy se mění očekávání rodičů na schopnosti a dovednosti jejich dítěte. Na druhou stranu také očekávání rodičů může ovlivňovat pozici dítěte ve škole. Záleží na tom, jaké očekávání rodičů je, např. zda je úspěch dítěte pojímán jako potvrzení jejich vlastních kvalit.

Také Čáp (1993) se vyjadřuje k postavení žáka na nové škole. Zmiňuje, že jedinec, přecházející na novou školu se ocitá uprostřed neznámých lidí, musí navazovat nové sociální vztahy a znovu si budovat pozici ve skupině. Setkává se s novými pedagogy, kteří zpravidla mají jiný vztah k žákům než pedagogové na škole předchozí. Jistotu známého prostředí nahrazuje nejistota změněných podmínek.

Dle Vágnerové (2004) je jedním z velmi důležitých předpokladů přiměřené adaptace na školní prostředí dosažení určité úrovně sociální vyspělosti. Jde zejména o přijetí a zvládnutí již zmiňované role žáka dané školy (podrobněji viz kapitola 1.2.1). Náročný je proces adaptace především pro mentálně postižené jedince, kterým je třeba věnovat zvýšenou péči. Takovíto jedinci se totiž v každé nové situaci špatně orientují a neznámé lidi, kteří tvoří součást nového prostředí, mohou chápat jako ohrožující. Sociální adaptace probíhá postupně a trvá delší dobu než u zdravých jedinců.

1.3.2 Problémy s adaptací na školní prostředí

Problémy, které se v souvislosti s adaptací na školní prostředí mohou vyskytnout, jsou různorodé, mohou se týkat různých okolností a jsou ovlivňovány souborem několika faktorů.

Jak zmiňuje Mareš (2007) problémy v adaptaci na školní prostředí mohou být způsobeny školními zátěžovými situacemi, se kterými se žák setkává a s nimiž se musí vyrovnávat. Školní zátěžová situace je takový stav, který se primárně týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků. Vyskytuje se přímo ve školním prostředí nebo se školou těsně souvisí. Školní zátěžová situace má různorodé zdroje, které mohou být jak vnitřní, tak i vnější, ovlivnitelné či neovlivnitelné, stabilní nebo nestabilní; mohou na žáka působit dlouhodobě nebo krátkodobě. Tyto situace mívají trojí podobu: obvyklých požadavků nebo závažnějších výzev, nejrizikovější podobou pak bývá ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka. Bývají provázány nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy, a přestože se dají hodnotit objektivně, je mnohem důležitější, jak je vnímá, prožívá a hodnotí sám konkrétní jedinec. Dlouhodobá a závažná školní zátěžová situace je nebezpečná, protože může u žáka vyvolat psychosociální stres.

Adaptační problémy se dle Čápa (1993) mohou týkat vyrovnání s různými požadavky, vztahu k pedagogům, vztahu ke spolužákům. Tyto adaptační potíže závisejí na mnoha okolnostech, může jít o okolnosti biologické, psychologické i sociální zralosti. U handicapovaných dětí především hraje velkou roli právě oblast jejich handicapu. To, jak se dítě adaptuje na nové prostředí, záleží také na pedagogovi, spolužácích, rodičích a ostatních osobách nejbližšího prostředí dítěte (na tom, jak dítě podporují, atd.).

Souhlasím s názory Čápa (1993), také si myslím, že vliv osob, se kterými je jedinec v kontaktu, hraje důležitou roli při adaptačním procesu. Myslím si, že právě tento vliv je nejvýznamnějším faktorem. Především spolužáci a pedagogové mohou ulehčit či naopak znesnadnit adaptaci žáka na nové prostředí. Proto je nesmírně důležitý jejich správný přístup.

Jak píše Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1996), pokud se jedinec nedokáže přiměřeně a správně vyrovnat s nároky školního prostředí, projevuje se u něj nadměrná únava až vyčerpání, úzkost a strach nebo tréma.

Projevy nepřizpůsobivosti dítěte na školní prostředí mohou být kromě nepřiměřené úzkosti a napětí také různé nepřiměřené reakce vůči okolí, jako např. nevhodné citové reakce a postoje vůči jiným i vůči sobě samému (Řezáč, 1998).

Specifickým problémem, který se u dítěte nebo dospívajícího může vyskytnout v souvislosti s problémovou adaptací na školní prostředí je školní fobie.

Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1996) uvádějí, že školní fobii lze řadit mezi neurotické reakce. Neurotické reakce jsou vyvolány takovými situacemi, které jsou spojeny s vystupňovaným vnitřním i vnějším napětím a s obavami. Fobie je pak charakterizována jako chorobný strach z určitého předmětu, osoby, situace. Člověk, který trpí fobií, považuje za nebezpečné mnohé situace, které jsou pro duševně zdravého člověka indiferentní. Školní fobie se projevuje tak, že dítě či dospívající odmítá chodit do školy a má takové tělesné a psychické potíže, že jeho docházka do školy je značně znesnadněna. Konkrétními projevy mohou být úzkostné stavy, strach, pocity méněcennosti, přecitlivělost na neúspěchy, atd. Školní fobie může ústit v záškoláctví.

2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Součástí každé školy je velké množství sociálních skupin různých druhů, přičemž nejdůležitější sociální skupinou a socializačním činitelem je pro žáka školní třída. Nově příchozí jedinec se adaptuje nejen na prostředí nové školy, ale také na prostředí své vlastní třídy, získává ve třídě určité postavení. V této kapitole se tedy věnuji obecně sociálním skupinám, školní třídě jako specifické sociální skupině a postavení žáka ve třídě jako sociální skupině.

2.1 Sociální skupiny

Vzhledem k tomu, že každá školní třída je sociální skupina, zabývám se nejprve právě sociálními skupinami.

Linhartová (2008) uvádí, že každý člověk se v průběhu svého života stává členem různých skupin. Příslušnost jedince ke skupině je jedním z významných činitelů jeho utváření a vývoje, uspokojuje jeho individuální potřeby, pocit příslušnosti ke skupině ovlivňuje jeho pocit vlastní hodnoty.

Hayesová (1998) vysvětluje, že aby mohl být shluk lidí nazýván skupinou, musí splňovat následující znaky:

- interakce mezi členy trvá delší dobu, ne pouze několik minut
- členové vnímají skupinu skutečně jako skupinu a sebe jako její členy
- skupina si vytváří své vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat (včetně sankcí pro nepřizpůsobivé členy)
- skupina si vytváří vědomí společného cíle nebo vlastního účelu
- mezi jednotlivými členy skupiny se rozvíjejí různé vztahy.

Sociální skupinu pak Linhartová (2008, s. 196) definuje následně: „Sociální skupina je souhrn dvou nebo několika osob, které mají některé společné cíle, uznávají některé společné hodnoty a normy a jsou v určitém ohledu ve svých rolích na sobě závislí.“

Zde bych chtěla upozornit, že názory na minimální počet jedinců, kteří vytvářejí skupinu, se u různých autorů odlišuje. Někteří autoři dvě osoby nepovažují za skupinu, ale za dyádu. Podrobněji se této problematice věnuji v podkapitole 2.1.2.

Jak zmiňuje Reichel (2004) za nezbytnou podmínku existence sociální skupiny a současně za jeden ze zásadních znaků, jež ji diferencuje od ostatních podob sociálních uskupení, je považována opakovaná, systematická, stabilizovaná interakce mezi určitou množinou členů.

Dle Hrabala (2003) sociální skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnosti směřují po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.

Skupiny vytvářejí sociálně významný zprostředkující článek mezi člověkem jako izolovaným individuem a společností jako globálním sociálním útvarem (Keller, 2005).

2.1.1 Struktura sociální skupiny

Každá sociální skupina má svou vlastní specifickou strukturu, pro niž jsou charakteristické určité cíle a skupinové hodnoty, skupinové normy a také role a pozice jednotlivých členů.

Jak uvádí Reichel (2004) struktura sociální skupiny vždy vyjadřuje místo, postavení jedince ve skupině, v organizaci, případně hodnocení jeho postavení či hodnocení nějaké skupiny v širším sociálním kontextu.

Podle Hrabala (2003) má skupina vývojovou dynamiku (vzniká, rozvíjí se, udržuje se na dosažené úrovni, rozpadá se, zaniká) a určité znaky, jež jsou pro ni typické. Mezi tyto znaky patří cíle skupiny, skupinové hodnoty, skupinové normy, činnost členů skupiny, role jedinců ve skupině a jejich pozice. Cíle skupiny jsou mety, k nimž směřuje činnost skupiny, a zpravidla bývají početnější. Skupinové hodnoty lze chápat jako zvnitřnělé cíle skupiny přijaté jejími členy. Skupina si vytváří hierarchii hodnot a působí na členy ve směru přijetí a uskutečňování této hierarchie, a to prostřednictvím norem. Normy tedy určují žádoucí pravidla chování. Řezáč (1998) dodává, že skupinové normy jsou takovým systémem pravidel, který zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných aktivit ve skupině a nekonfliktní fungování vzájemných vztahů. Skupinové normy pramení z cílů a hodnot skupiny. Jak dále píše Hrabal (2003) v případě porušování norem, působí na jedince skupinový tlak, jež bývá

nejčastěji uskutečňován sankcemi. Činnost členů skupiny, směřující k dosahování cílů skupiny se v průběhu vytváření její struktury jednak unifikuje, sjednocuje, jednak diferencuje, specializuje a specializovaná činnost se koordinuje. Sjednocování a koordinace činnosti při dosahování cílů jsou podstatnou podmínkou existence skupiny, která je zajišťována normami, systémem rolí a systémem pozic.

2.1.2 Dělení sociálních skupin

Sociální skupiny lze dělit z několika hledisek. Jednotliví autoři uvádějí různá dělení. V následujícím přehledu uvádím názory několika důležitých autorů. Základní rozdělení je podle Hrabala (2003).

a) dělení podle velikosti skupiny

Jak uvádí Hrabal (2003) jedním z kritérií, podle nichž se sociální skupiny dělí, je početnost jejich členů. Základní dělení podle velikosti skupiny je dělení na malé a velké skupiny. Hlavním znakem malých skupin je počet členů pohybující se od tří do dvaceti až čtyřiceti členů. Dva lidé – pár nejsou skupinou, jde o dyádu. Dalším znakem malé skupiny jsou intenzivní interpersonální vztahy mezi členy. Podle Reichela (2004) jsou za malé skupiny zpravidla považovány skupiny s minimálně třemi a maximálně sedmi až dvaceti členy (maximální limit je však třicet až čtyřicet osob). Interakce v těchto skupinách je bezprostřední. Také Keller (2005) a Petrušek (2009) se shodují, že malé sociální skupiny umožňují přímý kontakt „tváří v tvář“. Petrušek (2009) jako další znak malé skupiny zmiňuje rozvinutou komunikační síť, která je formou symbolické interakce, přičemž skupiny si obvykle postupem času vytvářejí „vlastní jazyk“, nějaké osobité „kódy“, pojmenování a také si volí přezdívky. Právě pravidelná interakce a rozvinutá komunikace vede ke vzniku relativně pevných sociálních vztahů. Další znaky charakteristické pro malé skupiny jsou společné činnosti a cíl, diferenciací rolí, normativní a hodnotový systém, včetně vymezených sankcí. Členové jsou si vědomi jak své příslušnosti ke skupině, tak skupinové odlišnosti.

Reichel (2004) míní, že co se týká velkých sociálních skupin, počet členů nelze přesně stanovit, může jít až o tisíce, desetitisíce či statisíce osob. Velké skupiny se liší interakcí mezi členy, která je nepřímá, zprostředkovaná. Vzhledem k velkému počtu členů se obvykle všichni nemohou znát, popřípadě se znají pouze povrchně. Vzájemná komunikace není tak

intenzivní, často je neosobní (telefonáty, atd.). I u jedinců, kteří jsou ve velké sociální skupině plně adaptováni, převažuje spíše vědomí skupinové příslušnosti než prožitek členské vzájemnosti. V rámci velkých skupin často vznikají malé podskupiny.

Také dle Novotné (2010) je pro velké sociální skupiny typický výskyt zprostředkovaných interakcí nedůvěrného charakteru, přičemž k interakcím mezi mnohými členy nedochází vůbec. Důvodem změny charakteru interakcí je právě velikost skupiny. Jak vysvětlují Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1998), to, co členy velkých sociálních skupin spojuje, jsou především vzájemné cíle a normy.

Školní třída je tedy z hlediska dělení podle velikosti malou sociální skupinou.

b) dělení podle vazby mezi členy

Keller (2005) zmiňuje, že z hlediska dělení podle vazby mezi členy, lze skupiny členit na primární a sekundární. V primárních skupinách převažují úzce osobní vztahy. Vztah ke skupině jako celku se vytváří prostřednictvím vztahů k jejím jednotlivým členům. Podle Reichela (2004) členství v primární skupině není účelové povahy, ale má smysl samo o sobě, neboť jedinci poskytuje uspokojení z pozitivních emocionálních vztahů, které mezi členy převládají. Jak píše Musil (2003) od sekundárních skupin se skupiny primární liší tím, že jsou prvotním socializačním prostředím, jsou zdrojem uspokojování sociogenních potřeb a jsou nositelem sociální kontroly. Novotná (2010) se k rozdílnosti primárních a sekundárních sociálních skupin vyjadřuje podobně. Tato autorka uvádí, že aby šlo o skupinu primární, musí být splněny současně tyto podmínky: jedinec se ve skupině intenzivně socializuje, v procesu socializace si vytváří svůj habitus, který je zde chápán jako soubor potřeb a dovedností, se kterými vstupuje do externího prostoru své primární sociální skupiny a které považuje za přirozené, a také participuje na sociální kontrole. V případě, že nejsou splněny všechny zmíněné podmínky současně, jedná se o skupinu sekundární.

Jak uvádí Keller (2005) v případě sekundárních skupin jedinec naopak získává určitý vztah k členům zprostředkovaně, na základě toho, že jsou členy stejné skupiny jako on. Reichel (2004) zmiňuje, že sekundární skupiny jsou méně osobní, spíše funkční, sledují určitý cíl a není v nich vysoká intimita ani vzájemné bližší poznání. Doba trvání sekundárních skupin obvykle souvisí s účelem, kvůli kterému vznikly. Jedinec v nich plní určité vymezené role.

Školní třída je skupinou sekundární, protože vzniká za určitým účelem a s jeho dosažením zaniká. Přesto však ve školní třídě mohou vznikat vztahy primárního charakteru.

c) dělení podle vztahů cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám (nebo také podle způsobu vzniku)

Z tohoto hlediska Hrabal (2003) rozděluje skupiny na formální a neformální. V neformálních skupinách převažuje činnost, která vede k uspokojování potřeb jejich členů bez explicitního vztahu k širším společenským úkolům. Tyto skupiny vznikají spontánně, přesto je i jejich činnost závislá na společnosti, do níž patří a již spoluutvářejí. Jak uvádí Reichel (2004) neformální skupiny se vyznačují bezprostředními kontakty mezi jedinci, kterým členství ve skupině přináší jistou míru emocionálního uspokojení a kteří vůči skupině pocítují loajalitu. Podle Kohoutka, Štěpaníka a Ocetkové (1998) existují mezi členy neformálních skupin poměrně pevné citové vztahy.

Formální skupiny, jak zmiňuje Reichel (2004), přicházejí na svět oficiálním ustanovením, založením, registrací apod. Cíle, hodnoty, společné aktivity, normy a jejich kontrola, včetně sankcí, práva a povinností, i způsobu komunikace jsou jasně a zřetelně definovány. Dle Hrabala (2003) formální skupiny bývají součástí organizací nebo institucí a jejich cíle přesahují individuální potřeby členů (např. školní třída, pracovní skupina). Ve formální skupině se často vytváří neformální struktura, která může mít cíle shodné s formálními, neutrální, ale i cíle protichůdné. Čáp (1993) píše, že z formální skupiny se může vyvinout skupina neformální a také naopak neformální skupina se může stát skupinou formální, bez citových vztahů. Reichel (2004) upozorňuje, že ačkoliv se velmi často vyskytují případy, kdy malé sociální skupiny jsou neformální a velké sociální skupiny jsou formální, není to pravidlem.

Školní třída je formální sociální skupinou, v níž se ale vytvářejí podskupiny s neformální strukturou.

d) dělení podle způsobu, jakým je jedinec se skupinou spjat

Podle Linhartové (2008) lze z tohoto hlediska skupiny rozlišit na členské a referenční. Členská skupina je ta, do níž jedinec skutečně patří, jejímž je členem. Referenční skupina je pak ta, která u člověka vyvolává touhu po příslušnosti k ní. Takováto skupina pak jedinci často slouží jako kritérium hodnocení jeho vlastního chování a ovlivňuje jej, ať už k ní náleží či ne. Ideálním stavem je, pokud je členská skupina jedince zároveň jeho skupinou referenční.

Školní třída je pro svého žáka vždy skupinou členskou, v ideálním případě pak zároveň skupinou referenční. Může se však stát, že pro žáka je referenční jiná třída (jako sociální skupina), než ta, kterou navštěvuje.

Keller (2005) uvádí, že existují ještě další možná dělení skupin. Skupiny lze dělit také podle způsobu nabývání členství (narozením nebo vstupem) či podle způsobu pozbývání členství (zrušitelné nebo nezrušitelné).

Reichel (2004) dále zmiňuje například členění sociálních skupin z hlediska typu členství (členství dobrovolné, automatické, vynucené) nebo z hlediska délky trvání skupin (dočasné, krátkodobé, trvalejší a stálé skupiny).

2.1.3 Vývoj sociální skupiny

Dle Vágnerové (2005) nejprve dochází k samotnému vstupu jedince do skupiny, poté nastává období adaptace neboli přizpůsobení se na skupinu. Pokračováním je přijetí skupinové identity, kdy se jedinec se skupinou identifikuje, akceptuje její pravidla a projevuje ke skupině značnou konformitu. Silná vazba na skupinu po určitém čase splní svou vývojovou úlohu a dochází k postupnému odpoutávání a osamostatňování jedince, což se projevuje poklesem konformity a větší kritičností ke skupinovým názorům a normám, aktivitám, vzájemným vztahům. Postupně dochází k další diferenciaci a ke změnám ve skupinové struktuře a hierarchii.

2.2 Školní třída

Specifickou sociální skupinou, které nyní věnuji pozornost, je školní třída. Jde o sociální skupinu, do níž jedinec patří, s níž dlouhodobě sdílí nejen společný prostor, ale především stejné normy, podmínky a také zážitky. Školní třída má na žáka jedinečný vliv a vznikají v ní různé vzájemné sociální vztahy.

Podle Laška (2007) je školní třída složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluutvářejí jak žáci, tak i pedagogové. Jde o svébytné a v jistém smyslu neopakovatelné seskupení jedinců a originálních sociálních uspořádání žáků.

Čačka (2000) chápe školní třídu jako společenské prostředí, ve kterém tráví jedinec většinu času. V jejím rámci probíhá nejen učení, ale jsou zde také více či méně uspokojovány i širší psychické a sociální potřeby osobnosti. Jde o takovou sociální skupinu, v níž dítě uplatňuje všechny své přirozené potřeby.

Hrabal (2003) píše, že třída působí jako vrstevnická skupina a má velmi zřetelný vliv na sociální a morální vývoj žáka a na jeho život a životní spokojenost po dobu školní docházky. Školní třída u žáka rozvíjí základní dispozice k životu ve společnosti: podporuje vznik systému individuálních, skupinových i celospolečensky zaměřených postojů, rozvíjí dispozice k vytváření pozitivních vztahů, dispozice k produktivnímu řešení napětí a konfliktů, učí vést i podřizovat se a především spolupracovat.

Čačka (2000) zmiňuje, že třídní kolektiv má, stejně jako jiné vrstevnické skupiny, svou vnitřní strukturu (role, pozice), aspekty organizace (cíle, normy, hodnoty), dynamiku (odměny, sankce). Nezanedbatelným činitelem jsou v třídním kolektivu však také učitelé. Bez jejich vedení by žáci/studenti sotva dosáhli očekávaných cílů.

2.2.1 Klima školní třídy

Klima školní třídy má vliv na všechny děje, které v dané třídě probíhají, ovlivňuje jak žáky, tak i pedagoga. Zároveň je částečně těmito faktory tvořeno.

Lašek (2007) chápe klima školní třídy jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají pedagogové a žáci ve společné interakci.

Dle Mareše (2007) klima školní třídy společně formují všichni žáci navštěvující danou školní třídu, ale také skupiny žáků, na něž se třída zpravidla dělí, včetně žáků stojících mimo tyto skupiny, dále pak také pedagogové vyučující třídu. Souhrnně je lze nazvat aktéry třídního klimatu. Klima školní třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává či co se má odehrát v budoucnu. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu, nejen na to, jaké klima objektivně je.

Helus (2007) zmiňuje, že klima školní třídy lze rozdělit na pozitivní a negativní. Pozitivní klima školní třídy, tedy takové, jakého by se měli snažit všichni pedagogové dosáhnout, je charakteristické kladnými vztahy mezi žáky. Takovéto vztahy vyvolávají a posilují

vzdělávací úsilí každého jedince i všech společně. Jednotliví žáci pocítují podpůrné zázemí své třídy a to pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učební výkon i osobnostní rozvoj. Negativní klima je typické vzájemným vyrušováním žáků, zesměšňováním a ostatními zápornými projevy, v nejhorších případech až šikanou.

Jak uvádí Hrabal (2003) důležité je, aby ve školní třídě fungovala kooperativní a zároveň zdravě soutěživá atmosféra.

Podle Laška (2007) je pro klima třídy také vhodné, aby se žáci spolupodíleli na řízení třídy. V takových případech panují mezi žáky harmoničtější vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě i výuce. Žáci, kteří se spolupodílejí na důležitých rozhodovacích procesech, jsou lépe integrováni celkově se školou a jejím klimatem.

Myslím si, že umožnění žákům podílet se na řízení třídy a rozhodování o skutečnostech, které se jich týkají, by mělo být samozřejmostí. Pedagog by měl s žáky konzultovat jejich názor a brát na ně ohled. Pokud dítě cítí, že jeho názor je přijímán nebo alespoň vyslyšen, pocítuje pocit spravedlnosti a vlastní významnosti, což upevňuje jeho sebevědomí. Spolupodílet na rozhodování by měli také žáci handicapovaní. Ačkoliv ve speciálních nebo praktických školách mohou pedagogové nabývat dojmu, že rozhodnutí žáků by pravděpodobně nebylo správné nebo realistické, přesto by jim mělo být umožněno vyslovit svůj názor. Jak již bylo zmíněno výše, pocit spravedlnosti a vlastní důležitosti v takovýchto situacích upevňuje a posiluje sebevědomí žáka, což je pro handicapované velmi důležité.

2.2.2 Formování školní třídy

Každá školní třída po svém vzniku prochází určitým vývojem, při němž jsou formovány sociální vztahy a postoje mezi žáky, vznikají určité sociální pozice a role, formují se pravidla, upravují se normy. V každé jednotlivé třídě je tento průběh individuální, lze však odvodit jistá obecná pravidla, která jsou pro formování školní třídy platná.

Jak píše Hrabal (2003) školní třída je formována žáky (a zároveň na žáky působí stejně, proces formování je tedy oboustranný). Proces začíná tím, že se ve třídě sejdou žáci s určitými dispozicemi. Mezi těmito žáky navzájem a také mezi jejich pedagogem dochází ke kontaktu, k interakci. Probíhá osobní i skupinová interakce, která do určité míry vždy znamená učení, transformaci a adaptaci chování a myšlení. V průběhu času se určitý typ

interakce stabilizuje a tím dochází k její určité předvídatelnosti. Na základě této předvídatelnosti vznikají vztahy a vzájemné postoje mezi žáky. Vztahy uvnitř třídy jsou vzájemně závislé a vytvářejí vztahovou síť. Jedinci v této síti vztahů a v uspořádaných a předvídatelných sledech interakce zaujímají specifickou pozici a vytváří se u nich určitá role. Pozice a role žáka ve třídě je dána jednak jeho dispozicemi, jednak spolužáky a vztahy k nim a celkově vztahem ke třídě jako sociální skupině. Pozice a role žáků dotvářejí strukturu třídy a dávají této skupině specifika. Čím více jsou ve třídě určeny a uspořádány pozice a role, tím více dochází ke sblížení, až sjednocování cílů a hodnot a ke vzniku skupinové hierarchie.

Dle Laška (2007) se při formování sociální struktury třídy v jejím rámci vytvářejí podskupiny, které mohou vznikat mechanicky, například zadáním úkolu skupině žáků, nebo organicky, kdy si žáci skupiny utvářejí sami v souvislosti na sdílené sociální blízkosti.

Také Vágnerová (2005) uvádí, že školní třída jako sociální skupina bývá obvykle rozdělena do podskupin, vymezených genderově, zájmově, prospěchově či jinak. V době dospívání se pak přestávají oddělovat chlapecké a dívčí skupiny. Vzájemné kontakty jsou častější vlivem rostoucího zájmu o druhé pohlaví.

Ve třídě se také vytvářejí a upevňují skupinová pravidla a skupinové normy. Osobnost jedince a jeho dispozice, které vstupovaly do procesu vytváření třídy jako základní předpoklad, se v průběhu upevňování a formování třídy samy formují, rozvíjejí anebo oslabují (Hrabal, 2003).

2.2.3 Specifické složení školní třídy

Složení každé školní třídy je jedinečné, neopakovatelné. Každý žák do třídy vnáší něco nového a nikdy se nesejdou dva žáci, kteří by byli zcela shodní. Žáci se odlišují úrovní svých schopností a vědomostí, osobnostními vlastnostmi, temperamentem, atd. Oblastí, v nichž se žáci diferencují, je mnoho a postihnout je všechny není cílem práce, proto v této kapitole uvádím pouze některá specifika a to zejména taková, která mohou mít vliv na sociální adaptaci.

Hrabal (2003) zmiňuje, že složení každé třídy je odlišné. Třída, v níž se soubor žáků výrazně liší od běžné modální třídy úrovní nebo rozložením, se také rozdílně vyvíjí. K hlavním charakteristikám, s nimiž žáci do třídy vstupují, patří úroveň školní zralosti a

úroveň schopností, především rozumových. Dalším důležitým faktorem je také temperament žáků. Činnost třídy výrazně ovlivňuje také počet žáků ve třídě. Malé třídy (do patnácti nebo šestnácti žáků) vytvářejí nesporně příznivější předpoklady pro individuální kontakt, intenzivnější interakci jak mezi pedagogem a žáky, tak mezi žáky navzájem.

Co se týká rozumových schopností žáků, je důležité, zda jsou všichni žáci třídního kolektivu na přibližně stejné úrovni, nebo zda je do kolektivu zařazen například žák se sníženou úrovní rozumových schopností. Takovýto žák má možnost vnímat podněty od vyspělejších žáků, ale je zde také vyšší pravděpodobnost problémů v oblasti sociálních kontaktů tohoto žáka a ostatních spolužáků. Třídy, jež jsou složené z dětí s mentálními či fyzickými handicapem sice vedou ke zlepšení sociální pozice žáka v dané třídě, ale zároveň ochuzují právě o podněty zdravých žáků (Hrabal, 2003).

Pokud je ve třídním kolektivu zdravých dětí integrované dítě s handicapem (ať již mentálním nebo tělesným) je potřebný individuální přístup pedagoga k tomuto žákovi, často je nezbytná přítomnost asistenta a neméně důležitý je také správný postoj spolužáků, kteří by měli být o daném handicapu a vhodném chování k handicapovanému spolužákovi poučeni již před samotným příchodem handicapovaného žáka do kolektivu, aby se předešlo případným nedorozuměním.

Velmi výrazným faktorem, ovlivňujícím dění školní třídy a často působícím na adaptaci žáků, je temperament jednotlivých žáků. Jak uvádí Keogh (2007) školní třída je složena z žáků, z nichž každý má odlišný temperament. Hartl a Hartlová (2009) chápou temperament jako vrozený soubor rysů, neboť již v prvních týdnech života se děti navzájem liší svou aktivitou, vzrušivostí a reakcemi na okolí, odlišují se také v reakcích na rušivé podněty z okolí. Tyto rysy se však mohou v průběhu života měnit, podléhají také životním zkušenostem. Keogh (2007) na základě modelu Thomase a Chessové míní, že temperament je způsob chování a vztahuje se k charakteristickým způsobům reagování jedince na svět kolem sebe. Temperament žáků tedy ovlivňuje dění ve školní třídě. Například sejde – li se ve třídě více snadno přizpůsobivých žáků, pedagogovi se s touto třídou bude pravděpodobně relativně dobře pracovat. Přítomnost několika impulzivních a těžce kontrolovatelných žáků oproti tomu může vést k problémům s ustanovením a především dodržováním pravidel a pořádku ve třídě.

Důležitým specifíkem, jež má vliv na dění ve školní třídě je pohlaví žáka, protože společnost na jedince klade určitá genderová očekávání. Tato očekávání jsou zjevná od útlého věku dítěte a neméně výrazná jsou v období školní docházky. Rozdíly mezi dívkami a chlapci v třídním kolektivu se zabývá Hrabal (2003), který uvádí, že u děvčat vznikají častěji intenzivnější interpersonální přátelské vztahy, mají však tendenci rozpadat se do dyád nebo triád. Vztahy mezi chlapci na úrovni neformální skupiny bývají pevnější, integrovanější a mívají ve třídě vyšší index vlivu. Vliv se u chlapců opírá o fyzickou, ale i psychickou zdatnost (podle hodnot a norem skupiny), někdy se dokonce projevuje až otevřenou fyzickou agresivitou. U dívek se projevuje častěji agresivita verbální než brachiální. Co se týká vztahů k pedagogům a dodržování školních norem, bývají dívky vyspělejší, méně konfliktní. Obvykle mívají dívky také lepší prospěch, jsou ukázněnější, méně často se u nich objevují poruchy chování. Chlapci naopak častěji kritizují normy, častěji se dostávají do konfliktů. Všechny zmíněné rozdíly mezi chlapci a dívkami se projevují v jednotlivých třídách v závislosti na individuálních charakteristikách žáků a na vedení učitele.

Zde souhlasím především s tím, že důležité jsou individuální charakteristiky žáků. Je samozřejmé, že je – li dítě chlapec, nebudeme od něj automaticky očekávat, že se bude projevovat agresivně. Na druhou stranu nelze počítat ani s tím, že každá dívka bude mít dobrý prospěch a ukázněné chování. Na projevy každého jedince má vliv především výchova, vliv prostředí a osobní charakteristiky. Proto bych vliv genderu a očekávání s ním spojené nepřeceňovala.

Důležité je nezapomínat na fakt, že žádný z těchto faktorů nikdy nepůsobí samostatně, ale že na sebe spolupůsobí a vzájemně se ovlivňují. Proto je každá školní třída naprosto jedinečná, stejně jako každý její žák.

2.3 Postavení žáka ve školní třídě jako sociální skupině

Tak jako v každém prostředí, i ve školní třídě si každý žák získává určité postavení, pozici, roli. Postavení žáka ve školní třídě je ovlivněno několika faktory, jako je např. kolektiv spolužáků, chlapcova osobnost, vliv pedagoga a ostatních podmínek a faktorů, jež ve třídě spolupůsobí. Pozice i role, jež žák ve školní třídě získá, jej značně ovlivňuje. Například dítě, které si na jedné škole získá pozici „outsidera“, bude mít s největší pravděpodobností

problémy prosadit se i na škole nové, protože bude oslabeno jeho sebevědomí a nebude mít dostatečné dovednosti v oblasti navazování nových sociálních vztahů. Proto je důležité věnovat pozornost postavení jednotlivých žáků ve školní třídě a na základě zjištění se snažit zlepšit postavení žáků, kteří se nacházejí „na okraji skupiny“, nejsou oblíbení či jsou dokonce šikanováni.

2.3.1 Sociální role, sociální pozice

Nejprve věnuji pozornost pojmu sociální role, kterou definuje mnoho autorů. Pro objasnění pojmu jsem tedy vybrala více definic od různých autorů.

Role je očekávaný způsob chování vázaný na jistý sociální status (Reichel, 2004; Řezáč, 1998).

Hrabal (2003) chápe roli jako soubor specifického, očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince.

Keller (2005) vysvětluje, že role jsou ustavené způsoby jednání očekávané vzhledem k držiteli určité sociální pozice a také představují spojující článek mezi jednotlivcem a společností.

Řezáč (1998) upozorňuje, že role má komplementární povahu, role se tedy vždy doplňují a nabývají smyslu právě až svou vztažností. Role není pouze souhrnem požadavků či očekávání. Není jen úlohou, kterou má jedinec naplnit, ale je vyjádřením toho, jak je definován vztah mezi lidmi v určité situaci.

Účel, který role plní, je tedy zjednodušování orientace lidí ve společnosti, v sociálním prostoru. Role dovoluje člověku chápat, co se od něj očekává a co on sám může čekat od ostatních (Linhartová, 2008; Řezáč, 1998).

Každý člověk ve svém životě zastává více sociálních rolí. Jak uvádí Keller (2005) mezi těmito rolemi může dojít ke konfliktu a to tehdy, jestliže očekávání spojovaná se dvěma různými rolemi vykonávanými toutéž osobou nelze sladit. Dle Reichela (2004) lze rolové konflikty rozdělit na dva základní typy – interpersonální a intrapersonální. Interpersonální konflikty jsou rozpory mezi dvěma či více nositeli rolí. Může jít o odlišné až protikladné zájmy představitelů rolí (například konflikty mezi pedagogem a žákem). Intrapersonální

konflikty se týkají přímo jedince samotného. K takovému konfliktu může dojít tehdy, když jedinec musí plnit roli, která je pro něj z nějakých důvodů nepřijatelná. V tomto případě dochází k únikovým reakcím či k psychosomatickým onemocněním. K intrapersonálním konfliktům může docházet také tehdy, když sociální skupina vysílá k nositeli sociální role nejasná nebo rozdílná očekávání. V jistých případech dochází také k tzv. konfliktu mezi rolemi. K tomuto konfliktu dochází na základě toho, že člověk ve svém životě hraje několik rolí paralelně. Očekávání se poté u jistých rolí mohou vzájemně křížit, narušovat, vylučovat. Může jít o aspekty časové či prostorové, ale i hodnotové nebo citové.

Nyní uvádím základní informace k pojmu sociální pozice. Také zde jsem zvolila definice od více autorů.

Podle Reichela (2004) pozice situuje sociální subjekt na určité místo v určitém sociálním prostoru vzhledem k ostatním subjektům téhož druhu, které se nacházejí v tomtéž prostředí.

Hladílek (2006) ztotožňuje sociální pozici se sociálním statutem a vysvětluje, že sociální status je přímo sociální pozicí, kterou určitý jedinec zaujímá vzhledem k ostatním lidem v rámci daného sociálního systému.

Linhartová (2008) však zastává odlišný názor, dle ní není pozice a status totéž. Statusem označuje pouze pozice, které jsou trvalejší.

Údaj o pozici žáků ve třídě je pokládán za jednu z centrálních informací jak o žácích individuálně (o jejich sociálních a morálních charakteristikách), tak o žácích jako členech třídní skupiny, ale i o třídní skupině samé. Ve skupině je možné z hlediska pozice členy seřadit do hierarchie. Jedinec, jež má dobrou pozici je oblíbeným členem skupiny a ostatní mají zvýšenou tendenci kontaktu s ním. Pozice tedy závisí jak na jedinci, tak na skupině. Jedinec zaujetím pozice uplatňuje a zároveň rozvíjí nebo brzdí dispozice pro interindividuální a skupinový život (Hrabal, 2003).

Řezáč (1998) míní, že pozice a role se navzájem neustále ovlivňují a prakticky nelze vyjádřit prioritu jedné z nich.

Nyní uvádím jednotlivé pozice, které může žák či student ve školní třídě zaujímat.

2.3.2 Pozice „vůdce“

Jak vyplývá ze samotného názvu, jedinec v pozici vůdce má v kolektivu vůdčí postavení a vliv na ostatní spolužáky, který určitým způsobem získal.

Jak zmiňuje Hrabal (2003) takovíto vlivní žáci představují jádro třídy jako neformální skupiny. Pro získání této pozice je důležité, aby osobní charakteristiky žáka do značné míry odpovídaly představám skupiny, jejich hodnotám a normám. Poté, co jedinec zaujme vedoucí postavení, se stává tím, kdo spoluurčuje cíle, hodnoty a normy skupiny (např. postoje k učení, postoje k pedagogům, atd.). Na žácích ve vedoucím postavení, více než na ostatních, závisí stav a vývoj třídy jako celku, i interpersonální vztahy uvnitř skupiny. Velmi důležitou dimenzí žákovy pozice je jeho vliv, který vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků, ale také třídy jako celku. Aby žák mohl získat vliv, musí nejprve získat moc, která mu není dána legitimně (na rozdíl např. od pedagoga, který ji dostává od instituce). Žák moc získává od skupiny, která mu musí důvěřovat a musí chtít, aby byl realizátorem skupinových rozhodnutí. Pokud žák činnosti spojené se svou vedoucí pozicí uskutečňuje dobře, jeho moc tím ještě více roste. Vliv však žák získává také díky svým osobnostním dispozicím v oblasti motivace a sociálních schopností.

Rysy, které jsou velmi vhodné pro vůdce skupiny, jsou podle Linhartové (2008) inteligence, schopnost zhodnotit situaci, schopnost přizpůsobovat se, iniciativnost, rozhodnost, energičnost, spravedlivost, výřečnost, schopnost kooperovat, zodpovědnost, empatie, taktnost, přátelskost.

Řezáč (1998) dodává, že vůdce skupiny by měl být také citlivý k očekávání členů skupiny, měl by dokázat respektovat autonomii a individuální potřeby a zájmy členů skupiny, a měl by mít organizační a řídicí schopnosti.

Tento výčet není úplný a ani neznamená, že vůdce musí mít všechny nebo většinu těchto rysů. Na druhou stranu však není ani jednoznačně dáno, že pokud jedinec všemi těmito rysy disponuje, stane se vůdcem skupiny.

Jak píše Hrabal (2003) neplatí však vždy pravidlo, že žák v pozici vůdce současně patří k nejoblíbenějším žákům třídy. To, že jedinec ve vůdcovské pozici na ostatní klade požadavky a vyžaduje dodržování norem, může vést ke snižování jeho oblíbenosti. Především, má – li žák ve vůdcovském postavení sklon k autokratickému vedení, zmenšuje se jeho oblíbenost mezi ostatními. Ostatní žáci formálně mohou přijímat vůdcovskou pozici spolužáka,

ale vnitřně s ní nesouhlasí, nedochází k interiorizaci. Někdy může dojít až ke vzdoru a vzniku konfliktů.

Neoblíbeným vůdcem je podle Řezáče (1998) takový jedinec, jehož motivy vůdcovství jsou neadekvátní, jako např. potřeba dominovat, potřeba moci, potřeba vlivu, potřeba manipulace, potřeba sebepotvrzení, potřeba exhibice.

Lze říci, že takovíto vůdci obvykle svou pozici nezískávají prostřednictvím svých pozitivních osobnostních charakteristik a dispozic, ani navozováním pocitů důvěry u ostatních. Tyto typy vůdců získávají vliv zpravidla takovými nevhodnými způsoby chování, jako je např. manipulace, zastrašování, výhrůžky, apod. Ostatní členové se pak rozhodováním a pokyny vůdce řídí, protože mají strach odporovat. Toto však není typický obraz vůdce, jde spíše o negativní výjimky.

Hrabal (2003) upozorňuje na to, že pozice vůdce je převážně pozitivní a uspokojujivá. Přesto však může při dlouhodobém a monopolním vedoucím postavení ve třídě hrozit nebezpečí nadměrného růstu sebevědomí a vznik neúměrného sebehodnocení žáka. Také se může stát, že žák při přechodu na jinou školu svou vedoucí pozici nezíská zpět a tato situace se pro něj stává náročnou.

2.3.3 Pozice „hvězdy“

Zřejmě každý žák si přeje být mezi svými spolužáky oblíbený, získat si jejich náklonnost, být „hvězdou“. Právě název sociometrická „hvězda“ je užíván pro jedince, který je v sociální skupině nejoblíbenějším.

Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1998) popisují, že žák v pozici „hvězdy“ získává nejvyšší počet pozitivních voleb při sociometrických testech. Tato pozice bývá označována též jako postavení „alfa“.

Hrabal (2003) vysvětluje, že tato pozice je typická tím, že ostatní žáci mají tendence být osobě v tomto postavení nablízku a navazovat s ní kontakt. Při sociometrickém testu dostává tento žák nejvíce pozitivních voleb, přičemž zdroje oblíbenosti mohou být různé. Obvykle vycházejí z hodnot a norem třídy. Žáci bývají často oblíbeni pro jejich zdatnost, kompetenci, prestiž a to z toho důvodu, že spolužáci se s nimi chtějí identifikovat. Důležité jsou také předpoklady pro pomoc ostatním, nejen v učební činnosti, ale také v citových vztazích.

To znamená, že jsou pro druhé oporou. Často jde o žáky veselé, kteří jsou obecně oblíbenější než žáci s depresivním nebo agresivním laděním. Zmíněné vlastnosti a předpoklady však musí být doplněny sociabilitou, aby působily na ostatní žáky pozitivně. Významnou roli zde hrají morální a sociální vyspělost žáka, altruistické prosociální jednání, akceptace druhých, empatie.

2.3.4 Pozice „zavrženého“

Žák, pro něhož je používán pojem zavržený, je ten, který v sociometrickém testu získal nejvíce negativních voleb. Je to žák neoblíbený, ke kterému spolužáci cítí antipatie a hodnotí jej převážně záporně.

Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1998) používají pro „zavrženého“ označení „odmítaný“ nebo také postavení „omega“. Další pojmenování, kterými může být takovýto jedinec označován jsou „černá ovce“ nebo „obětní beránek“.

Podle Hrabala (2003) je častým projevem těchto žáků agresivita, zvláště u chlapců, přičemž projevy agresivity mohou být verbální i fyzické. Na druhou stranu se však zavrženým žákem může stát i jedinec, jehož projevy nejsou negativní, ale od ostatních se odlišuje například svým vzhledem nebo schopnostmi a dovednostmi (například žák s nějakým handicapem).

Důležité je nejen včas odhalit, kdo se na této pozici nachází, ale především zjistit příčiny neoblíbenosti žáka a pracovat na jejich odstranění.

2.3.5 Pozice „outsidera“

Označení outsider bývá užíváno pro žáka, který stojí na okraji skupiny. Kolektiv nemá o takového jedince zájem. Tento žák dostává v sociometrickém testu nejméně voleb – ať už pozitivních nebo negativních.

Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1998) užívají pro pozici „outsidera“ také označení izolovaný, protože ačkoliv je jedinec fyzickým členem skupiny, je psychologicky izolován od ostatních členů.

Jak píše Hrabal (2003) jde o žáky v tzv. „sociometrickém stínu“, o kterých se spolužáci zpravidla spontánně nevyjadřují, jako by pro ně neexistovali. Ostatní se o takového žáka nezajímají, obvykle o něm nic nebo téměř nic neví. Příčiny této izolace mohou být různé. Může se jednat například o nově přichozího žáka, zejména v případě, že jde o žáka pasivního, uzavřeného, stydlivého, který obtížně navazuje kontakty. Takovýto žák může být, především zpočátku, izolován. Pokud jde o citlivého jedince, je pro něj taková situace neobvyklejné tíživá. Při zlepšování pozic „zavrženého“ i „outsidera“ je vhodné, aby pedagog působil na žáky, kteří zastupují pozice „vůdce“ a „hvězdy“. Cílem diskuze se žáky, kteří dosahují v sociometrickém šetření pozitivních výsledků, je analyzovat pozici ohrožených žáků a celou situaci. Zlepší – li se chování „vůdce“ a „hvězd“ k „zavrženým“ a „outsiderům“lepší se pravděpodobně také chování celé třídy, protože oblíbení a vlivní žáci bývají pro ostatní vzorem, objektem identifikace.

Z vlastního pohledu se také přikláním k působení oblíbených žáků na jedince, jejichž sociometrický status je nízký. Pokusy pedagoga o začleňování „izolovaného“ žáka by mohly vyznít příliš uměle a křečovité a hrozí riziko, že by se minuly účinkem a naopak měly kontraproduktivní výsledek. Pokud však jedinec začne být přijímán samotnými členy skupiny, obzvláště žáky s vysokým sociometrickým statutem, průběh bude přirozenější a pravděpodobnost zdravé reintegrace vyšší.

2.3.6 Pozice „šedé eminence“

Podle Gillernové (2000) je název „šedá eminence“ používán pro jedince, který je v pozadí, ale prostřednictvím sociometrické „hvězdy“, kterou je obvykle pozitivně volen a poskytuje jí pozitivní volbu zpět, může ovlivňovat ostatní členy skupiny.

Vliv jedince v pozici „šedé eminence“ si ostatní žáci obvykle neuvědomují. Nicméně vliv tohoto žáka na dění ve skupině může být velmi vysoký.

2.3.7 Metoda zjišťování pozice jedince v sociální skupině

Nejnámější metoda zjišťování pozice jedince v sociální skupině se nazývá sociometrie. Prostřednictvím sociometrie však lze zjistit nejen postavení žáka ve skupině, ale také vzájemné vztahy v dané skupině, sympatie a antipatie, které se mezi jedinci vyskytují, odhalit podskupiny, jež se v kolektivu utvořily.

Jak zmiňuje Řezáč (1998) autorem sociometrické metody je americký psychiatr Jakob Levy Moreno, jehož původní verze však byla mnohokrát upravována a modifikována. Tato metoda umožňuje velmi dobrý orientační pohled na neformální strukturu pozic ve skupině. Údaje získané sociometrickým testem umožňují pedagogovi (nebo vedoucímu skupiny, vychovateli) lépe vnímat strukturu skupiny, lépe volit přiměřené a efektivní výchovné techniky a způsoby práce se skupinou, a také srovnávat charakteristiky skupiny v průběhu jejího vývoje.

Metoda sociometrického šetření spočívá v několika krocích, přičemž prvním z nich je konstruování sociometrického testu, který se skládá z několika otázek. Otázky jsou zaměřeny na zjišťování oblíbenosti a neoblíbenosti žáků, popř. na odhalení pozice „vůdce“, atd. Po zadání testu respondentům a jejich vyplnění, je test vyhodnocen a znázorněn v sociometrické matici. Výsledky sociometrické matice se graficky zobrazují v tzv. sociogramu.

Dle Musila (2003) je sociogram přesně definovaným grafickým zpodobněním mezi-osobní nebo interindividuální vztahové situace v šetřené skupině, dá se tedy říci, že je „mapou“ sociálních vztahů mezi jedinci v dané skupině.

Na závěr jsou počítány sociometrické indexy. Mezi nejčastěji zjišťované indexy patří individuální sociometrický status členů skupiny, index skupinové koheze, index skupinové koherence a index skupinové integrace.

3 VYBRANÁ SPECIFIKA V CHOVÁNÍ, EMOCIONÁLNÍ OBLASTI A VZTAZÍCH DOSPÍVAJÍCÍCH HANDICAPOVANÝCH JEDINCŮ

V této kapitole se zabývám zvolenými specifiky v období dospívání u handicapovaných jedinců. Období dospívání se věnuji zejména proto, že při přechodu ze základní školy speciální na školu praktickou, jsou jedinci právě v této vývojové etapě. Navíc období dospívání je náročné téměř pro každého zdravého jedince. Pro handicapované je pak toto období ještě mnohem náročnější, protože se musejí vyrovnávat se svou odlišností a mnoha problémy, souvisejícími s jejich postižením. Právě v době dospívání dochází k jejich výraznějšímu uvědomování. Navíc se v této, již tak náročné životní etapě, musejí vyrovnávat s přechodem z jednoho typu školy na jiný typ, což je dalším nesnadným úkolem. Přechod ze speciální základní školy na školu praktickou přináší žákům změny jak v režimu dne, tak v samotné činnosti. Obvykle dochází k odklonu od důrazu na vzdělávací část výuky a pozornost se soustřeďuje na praktickou přípravu, manuální zručnost a přípravu na budoucí, co možná nejvíce samostatný, život. Jedinci se tedy musí adaptovat na celou škálu změn, se kterými se v prostředí nové školy setkávají. Jedinci, absolvující tuto přípravu jsou převážně jedinci s mentální retardací nebo kombinovanými vadami, proto právě těmto typům postižení věnuji zvýšenou pozornost v kapitolách 3.2.1 a 3.2.2

3.1 Období dospívání

Každé vývojové období je spojeno se specifiky a zvláštnostmi, které k němu náleží. Po narození se u dítěte formuje nejprve vztah k matce, poté k oběma rodičům. V dětském věku působí jako socializační činitelé na dítě zejména rodina a blízcí, s nástupem do mateřské školy přicházejí první změny. Již v mateřské škole dítě získává kontakty s vrstevníky a určitou sociální roli. Velká pozornost je pak soustřeďována na vstup dítěte do školy. Nástup do školního prostředí bývá chápán jako důležitý mezník v životě dítěte, protože dítě získává zcela novou sociální roli, nová práva, ale především nové povinnosti. Dalším mezníkem je odchod dítěte ze základní školy, který se odehrává v období dospívání. Dospívání je náročným životním obdobím, pro které je charakteristické množství změn, což je také jeden z důvodů, proč se podrobněji zaměřuji právě na toto období. Hlavním důvodem podrobnějšího popisu období dospívání však je, že jedinci, kteří procházejí procesem sociální adaptace

při přechodu ze základní školy speciální na školu praktickou, jsou právě v tomto vývojovém období. Každý jedinec se se svým dospíváním vyrovnává individuálně, avšak existují obecné znaky dospívání, které uvádím v této kapitole.

Čačka (2000, s. 222) definuje dospívání takto: „Můžeme je obecně charakterizovat jako přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od nezodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě; můžeme mluvit také o přechodu od učení řízeného zvnějšku ke stále výraznější míře samostatného studia a sebevzdělávání, od výchovy k převaze sebevýchovy, od poslušnosti a podřizování se požadavkům k nezávislosti a individualizaci.“

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) lze za počátek dospívání považovat jedenáct až dvanáct let věku jedince a horní hranici tohoto období lze vymezit kolem dvacátého až dvaadvacátého roku, přičemž je důležité brát vždy ohled na to, že vývoj je u každého jedince značně individuální.

Dospívání je stadiem změn. Mění se nejen vzhled, kvality duševní činnosti, výkonnost, ale také postoje, sociální vztahy, sebeutváření, zájmy, aspirace a hodnoty mladého člověka. Dospívající se během tohoto období nachází v určité nestabilní pozici, je sice odloučen od světa dětí, ale ještě není přijat jako plnoprávný partner do společnosti dospělých (Čačka, 2000).

Období dospívání lze rozdělit na dvě základní období a to na pubescenci, která bývá též nazývána puberta a na adolescenci.

Jak zmiňuje Čačka (2000) pubescence, též nazývaná puberta, má svůj počátek jednoznačně stanoven fyziologickými změnami (biologicky toto období začíná u dívek první menstruací a u chlapců prvními ranními polucemi). Mezi chlapci a dívkami jsou patrné rozdíly nejen v době nástupu, ale také v průběhu a způsobech prožívání puberty. Děvčata se projevují zpravidla klidněji než chlapci. Nelze určit zcela jednoznačně, v kolika letech je pubescence ukončena, avšak podle některých autorů je to přibližně kolem 15. roku věku (Havlík a Kořa, 2002; Langmeier a Krejčířová, 2006; Skorunková, 2007).

Skorunková (2007) pubescenci ještě rozděluje na dvě fáze a na to na prepubertu, kterou zasazuje do období přibližně od jedenácti do třinácti let a na etapu vlastní puberty, jež spadá zhruba do doby od třinácti do patnácti let věku jedince.

Hříchová, Novotná a Miňhová (2000) vymezují období prepuberty také věkem jedenáct až třináct let (u dívek), avšak dodávají, že u chlapců se prepuberta objevuje o dva roky později.

Helus (2009) uvádí, že mezi pubescencí a předchozí vývojovou fází – raným školním věkem, je ostrý vývojový předěl, pravděpodobně jeden z nejostřejších ze všech, jimiž člověk v životě prochází. Zatímco raný školní věk je relativně klidným a vyrovnaným obdobím, pubescence je věk plný rozrušení a proměn těla i psychiky. Jedinec začíná jinak prožívat sám sebe, zažívá změny nálad, názorů, tužeb.

Po pubescenci přichází etapa adolescence. Za období adolescence Čáp (1993) považuje dobu od ukončení puberty do přibližně dvaceti let jedince. Langmeier a Krejčířová (2006) ve shodě s Helusem (2009) adolescenci datují do období přibližně od patnácti do dvaadvaceti let.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je adolescence etapou postupného dosahování plné reprodukční zralosti a dokončování tělesného růstu. Rychle se mění postavení jedince ve společnosti, dochází k přechodu ze základní školy na střední školy, odborná učiliště, praktické školy. Výrazně se v této životní etapě mění sebepojetí.

Jak zmiňuje Čačka (2000) adolescence je fází postupného vyhraňování a stabilizace východisek sebeřízení. Podstatným úkolem tohoto období je dosažení úrovně zralé a kultivované osobnosti.

Skorunková (2007) píše, že adolescence je přechodným obdobím, kdy se jedinec připravuje na dospělost.

3.2 Specifika handicapovaných jedinců

Na úvod této podkapitoly je důležité upřesnit, kterým typům postižení se věnuji. Spektrum druhů postižení je velmi široké, nicméně pro cíle této práce vybírám pouze dva druhy postižení, a to mentální retardaci a kombinované vady. Práce se soustřeďuje zejména na proces adaptace při přechodu ze základní školy speciální na školu praktickou. Při tomto přechodu se jedná převážně o adaptační proces jedinců s mentální retardací nebo kombinovanými vadami. Právě z toho důvodu volím tyto dva typy postižení.

Nejprve vymezují pojmy postižení a handicap, které jsou pro tuto kapitolu stěžejní.

Postižení lze dle Světové zdravotnické organizace (In Novosad, 2000) chápat jako částečné nebo úplné omezení schopnosti vykonávat některou činnost či více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu.

Handicap vysvětlují Fischer a Škoda (2008) jako nepříznivý stav či situaci pro daného jedince, vyplývající z poruchy nebo defektu, který omezuje nebo znemožňuje plnění úloh, ztěžuje jeho uplatnění v porovnání s většinovou populací, znesnadňuje dosahování běžných společenských cílů.

Postižení a handicap tedy neznamenají jedno a totéž, ačkoliv v literatuře mnohdy bývají používány jako synonymum.

Jesenský (2000) uvádí, že handicap negativně ovlivňuje jedincovy schopnosti uspokojovat základní životní potřeby a zvládání činností s nimi spojenými, dotýká se sociálních dovedností, které jsou předpokladem socializace a vstupu jedince do mezilidských vztahů. Handicap postihuje schopnost vzdělávat se a rozvíjet zájmové a kulturní činnosti, v neposlední řadě pak ovlivňuje pracovní schopnosti jedince. Vždy však záleží také na druhu a stupni postižení, jež jedinec má.

Podobný názor, jako Jesenský, zastává i Ludíková (2005), podle níž má trvalé zdravotní postižení v podobě poškození organismu či jeho funkcí negativní vliv na schopnosti člověka, na jeho vyvíjení aktivity směrem k prostředí. Handicapovaný jedinec má potíže se zvládáním nejrůznějších životních úkolů, je znevýhodněn a také je narušeno jeho postavení ve společnosti, dochází k poruše jeho vztahu s prostředím, což s sebou přináší problémy psychologického i sociálního rázu.

Od slova handicap se poté odvíjí pojem handicapovaný, což je tedy jedinec s určitým handicapem. Pro handicapovaného používám dále synonyma jedinec s handicapem, postižený nebo jedinec s postižením. Toto označování jsem zvolila na základě literatury, kde bývají tyto pojmy užívány synonymně, ačkoliv jsem si vědoma, že je mezi nimi distinkce.

Jak zmiňuje Čáp (1993) handicapovaný jedinec se liší od ostatních v některých případech vzhledově, zejména však právě způsobem života a chování. Také druzí lidé se k němu obvykle chovají odlišně (mohou jej přezírat, litovat, vysmívat se nebo přehnaně pomáhat).

Souhlasím především s názorem Čápa (1993) na chování společnosti k handicapovaným jedincům. Osobně mnohdy přístup zdravé populace k handicapovaným považuji až za nevhodný. Lze říci, že naštěstí již není tak časté, aby si lidé nápadně prohlíželi jedince s postižením, v tomto ohledu se situace zlepšila. Vzhledem k tomu, že se stále zvyšuje integrace handicapovaných do společnosti, lidé se již adaptovali na přítomnost postižených. Bohužel však stále nedochází k tomu, aby handicapovaní byli přijímáni jako rovnocenní. Spousta lidí má v sobě určité předsudky, ať už ve smyslu, že handicapovaní jsou méněcenní nebo že potřebují pomoc. Pomoc samozřejmě potřebují, ale přehnaná snaha pomoci postiženému, například v situacích, kdy to nepotřebuje, má spíše kontraproduktivní výsledek, než aby přispívala k integraci handicapovaných. Myslím si, že ačkoliv osvěta v tomto směru zajisté pokročila, není prozatím dostatečná a měla by být především směřována ke všem věkovým skupinám společnosti. Lidé by měli být seznámeni nejen s pojmem postižení, ale především s tím, jak se k lidem s postižením chovat.

3.2.1 Mentální retardace

Mentální retardace dle Lečbycha (2008) znamená opožďování vývoje rozumových schopností a z medicínského hlediska ji vymezují především nedostatky a omezení v oblasti rozumových schopností a adaptační způsobilosti.

Černá (2008) dodává, že mentální retardace výrazně ovlivňuje také jedincovy sociální vztahy a obvykle se jedinec s mentálním postižením setkává s problémy při naplňování sociálních rolí, jež jsou charakteristické pro jedince stejného věku, stejného pohlaví.

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (In Lečbych, 2008) dělí mentální retardaci na čtyři základní stupně dle stupně dosaženého inteligenčního kvocientu, a to na lehkou mentální retardaci (IQ 50 – 69), středně těžkou mentální retardaci (IQ 35 – 49), těžkou mentální retardaci (IQ 20 – 34) a na hlubokou mentální retardaci (IQ pod 20). Dalšími dvěma typy jsou pak jiná mentální retardace a neurčená mentální retardace, které však nejsou vymezovány pouze stupněm dosaženého IQ. Jak vyplývá z této klasifikace a jak zmiňuje také Müller (2002), mentální retardací lze označovat stav, kdy je jedincův inteligenční kvocient pod hraničním pásmem IQ 70.

Při hodnocení stupně mentální retardace však nelze brát ohled pouze na kvantitativní hodnocení a výši inteligenčního kvocientu. Podle Fischera a Škody (2008) je důležité také kvalitativní hodnocení, kterým se rozumí hodnocení individuálních zvláštností, předností a nedostatků každého jedince. Tento způsob hodnocení zahrnuje posouzení míry využitelnosti zachované inteligence a kognitivních funkcí jedince.

Co se týká etiologie mentální retardace, Fischer a Škoda (2008) uvádějí, že příčinou je postižení CNS, které může vzniknout různými způsoby. Jde o multifaktoriálně podmíněné postižení. Luckasson (In Černá, 2008) etiologii mentální retardace klasifikuje dle doby vzniku. Prvním obdobím, ve kterém může mentální postižení vzniknout je období prenatalní (např. chromozomální aberace, metabolické a výživové poruchy jako je fenyylketonurie, infekce matky jako jsou zarděnky, syfilis, HIV atd.). Dalším kritickým obdobím pro vznik mentální retardace je také období perinatální (např. nízká porodní hmotnost či nezralost dítěte, neonatální komplikace jako je hypoxie, porodní úraz, následek klešťového porodu,...). Mentální retardace může vzniknout také v období postnatálním, kdy příčinou mohou být infekce, otravy, intoxikace (např. encefalitida, meningitida), dále také onemocnění mozku (např. neurofibromatóza), vliv však může mít také prostředí (např. špatné zacházení s dítětem, zanedbávání, podvýživa, deprivace).

Ačkoliv u mnoha žáků a studentů s různými druhy postižení jsou v současné době tendence integrovat dítě do běžné základní školy, mentální retardace je takový druh postižení, jež obvykle integraci do běžné ZŠ znemožňuje (s výjimkou lehké mentální retardace, kdy je za určitých podmínek integrace možná). Děti s mentální retardací bývají vzdělávány ve speciálních základních školách a poté zpravidla ve školách praktických. Přestože sociální adaptace na prostředí speciálních škol je pro ně snazší než adaptace na prostředí a kolektiv zdravých dětí na běžné ZŠ, neznamená to, že adaptační proces je pro ně zcela jednoduchý a bezproblémový.

3.2.2 Kombinované vady

Ludíková (2005) zmiňuje, že kombinovanými vadami lze nazývat takový stav, kdy se u jedince vyskytují dvě nebo více postižení současně, která spolu příčinně nesouvisejí. Pro kombinovaná postižení bývají užívány také názvy kombinované vady nebo vícenásobná postižení.

Jesenský (In Ludíková, 2005) člení kombinovaná postižení dle dominantního handicapu na slepohluchoněmotu s lehčím smyslovým postižením, mentální postižení s tělesným postižením, mentální postižení se sluchovým postižením, mentální postižení s chorobou, mentální postižení se zrakovým postižením, mentální postižení s obtížnou vychovatelností, smyslové postižení s tělesným postižením, a na postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou.

Vždy se však mohou objevit i takové případy kombinovaného postižení, které nelze jednoznačně zařadit do jedné ze zmiňovaných kategorií.

Podle Ludíkové (2005) je etiologie kombinovaných vad vzhledem k heterogenitě skupiny velmi rozmanitá. Příčiny nelze ve všech případech určit jednoznačně, ale lze konstatovat, že je možno je hledat ve všech obdobích života jedince, přičemž nejtěžší případy mívají příčiny v prenatálním stádiu vývoje. K nejčastěji se vyskytujícím etiologickým faktorům patří genetické vlivy, chromozomální aberace, infekce a intoxikace, vývojové poruchy, poškození mozku a CNS, metabolické a nutriční činitele, mechanická poškození, sociální a materiální faktory, ale také vlivy psychické, např. traumata. Stejně jako etiologie, také projevy u kombinovaných vad jsou velmi pestré, záleží na konkrétní kombinaci typů postižení.

U kombinovaných vad je podstatné, o jakou konkrétní kombinaci vad se jedná. Zejména jedinci, u nichž se však vyskytuje mentální postižení v kombinaci s další vadou (např. tělesným nebo smyslovým postižením), bývají vzdělávání na základních speciálních a poté praktických školách.

3.3 Období dospívání u handicapovaných jedinců

Období dospívání je obtížné pro každého jedince, pro jedince s handicapem obzvláště. V této kapitole se tedy zaměřuji na období dospívání u handicapovaných jedinců, zejména jedinců s mentální retardací a kombinovanými vadami.

Oblastí, v nichž se projevují specifika této skupiny jedinců, je mnoho. Svou pozornost však zaměřuji zejména na chování, emocionální oblast a vztahy dospívajících handicapovaných jedinců. Do těchto oblastí se promítá proces sociální adaptace, který je u těchto jedinců, obzvláště v období dospívání, velmi specifický. Poslední podkapitulu věnuji přechodu jedince ze školního prostředí do praktického života, což je další významný mezník v životě handicapovaného jedince a klade na něj určité adaptační nároky.

Hadj-Mousová (2004) uvádí, že handicapovaný jedinec, procházející obdobím dospívání, se musí vyrovnávat s obvyklými obtížemi tohoto období, navíc však musí řešit ještě problémy, které specificky souvisejí s jeho postižením. Dalším rozdílem v dospívání handicapovaných a zdravých jedinců je to, že u handicapovaných v řadě případů dochází k nástupu změn, spojených s dospíváním, později. Další možností je, že průběh změn v pubertě a adolescenci handicapovaných je odlišný od vývojových změn zdravých jedinců, některé projevy se u postižených osob dokonce nemusí vůbec dostavit či mohou nastupovat v různém pořadí.

Lečbých (2008) se věnuje konkrétně mentální retardaci a specifickým, která jsou pro toto postižení charakteristické v období dospívání. U osob s mentální retardací je období dospívání velmi komplikovanou a složitou životní etapou. Přirozeně i mentálně handicapovaní lidé podléhají biologickým vývojovým změnám, dochází u nich k rozvoji primárních i sekundárních pohlavních znaků, urychluje se růst, mění se vzhled. V mnoha případech však mohou mít tyto vývojové změny opožděný nástup a to zejména tehdy, když je s mentální retardací spojeno opoždění celkového fyzického vývoje. Rozvoj kognitivních funkcí a myšlení u jedinců s mentální retardací obvykle nedosahuje stadia formálních myšlenkových operací a dospívající se tak ve svém myšlení nedostává na úroveň abstraktního myšlení. Takto vzniká disproporce mezi rozumovou zralostí a biologickou vyspělostí. U zdravých dospívajících se tato neúměrnost spolu s vývojem postupně vyrovnává, u osob s mentální retardací se však v průběhu vývoje prohlubuje. Proto také v mnoha případech dochází k tomu, že handicapovaný dospívající jedinec má vzhledem k deficitu kognitivních schopností výrazné

potíže s rozumovým uchopením změn, které se dějí s jeho tělem. Především v období adolescence dochází ke zvýraznění sexuálních potřeb, jejichž uspokojování a vyjadřování je obvykle ovlivněno právě nízkým porozuměním sociálním situacím. Na základě tohoto nízkého porozumění může docházet k chování, které je nápadné, například k obnažování se, osahávání druhých osob, snaha o masturbaci na veřejnosti.

Bohužel i v současné vyspělé době je mnohdy přístup veřejnosti k handicapovaným nechápající a odtažitý. Lidé lpí na dodržování norem, protože jim pomáhají orientovat se v sociálním dění. Handicapovaní z norem vybočují už tím, že jsou odlišní. Pokud se navíc nevhodně chovají na veřejnosti, respektive porušují normy, společnost pro ně nemá pochopení a její odtažitost narůstá. Proto je nanejvýš vhodné, aby prostřednictvím sexuální výchovy handicapovaných bylo předcházeno výše zmiňovaným situacím, jako je obnažování se apod. Této problematice je podrobněji věnována pozornost v kapitole 3.3.3.

3.3.1 Specifika v chování

V této podkapitole se zabývám specifiky v oblasti chování se zaměřením na handicapované jedince v období dospívání.

Linhartová (2008) zmiňuje, že v průběhu dospívání, zejména v období pubescence, lze u jedinců sledovat tyto projevy chování: podrážděnost, impulsivnost, nedostatek sebeovládání, zvýšená kritičnost, ale zároveň zvýšená citlivost na kritiku vlastní osoby, uvědomování si vlastní osobnosti a rozvoj sebecitu, úsilí o nezávislost a snaha působit dospělým dojemem, vzdor, neochota, odmítání, nelibost k bezpodmínečnému plnění požadavků dospělých, snaha samostatně se rozhodovat, unáhlenost závěrů nebo neuvážené jednání, sebepřeceňování nebo naopak sebepodceňování.

Je pochopitelné, že u handicapovaných jedinců jsou projevy chování závislé na jejich konkrétním handicapu, a to nejen v období dospívání. Nicméně všechny výše popsané projevy se mohou vyskytnout jak u zdravých, tak u handicapovaných dospívajících. U handicapovaných je však obvyklejší sebepodceňování než sebepřeceňování.

Čačka (2000) dále dodává, že úroveň sebevědomí je právě jedním z výrazných vlivů, které působí na chování dospívajících. Mladí lidé s nízkým sebevědomím se projevují podezíravě, mají sníženou schopnost využívat obranných mechanismů, může u nich docházet až

k neurotickým projevům. Strach spojený s očekávaným selháním a trémou pak může vést k tomu, že výkony jsou skutečně sníženy.

Dle Hadj-Moussové (2004) nelze mluvit o rysech, které by byly typické pro všechny handicapované, přesto jsou však shledávány určité společné nebo častěji se vyskytující rysy, jež vyplývají z existence stejných vnějších tlaků. Mezi poměrně častý projev v chování postižených jedinců patří egocentrismus, projevující se jako upozorňování na sebe, vztahovachnost nebo přecitlivělost na skutečné či domnělé narážky na postižení, výkonnost či vzhled jedince. V období dospívání se pak tato vlastnost ještě zvýrazňuje. Může docházet k nepřiměřeným reakcím, spojeným se zvýšenou potřebou sebeprosazení. Dalším rysem, který se u handicapovaných může vyskytnout, je přetrvávání ranějších forem chování, které může být způsobeno regresí. Mezi konkrétní projevy patří například negativismus nebo nadměrná závislost a nesamostatnost postižených i v dospělém věku. Závislost a nesamostatnost může být příčinou přílišné snahy rodičů o zachování pouta mezi nimi a postiženým dítětem. Rodiče handicapovaného za dítě velmi často považují i jedince, který již dávno dosáhl dospělosti. Dalším znakem v chování handicapovaných jedinců často bývá pasivita, která u nich převládá. Jednou z příčin může být právě závislost na druhých a tím pádem málo příležitostí k projevům spontánní aktivity a k rozvoji vlastní iniciativy. Pasivita však může být také sekundárním důsledkem samotného postižení.

Myslím si, že chování dospívajících handicapovaných je do značné míry ovlivněno také vzory a ideály, jež si tyto jedinci vytyčují. Tak jako zdraví dospívající se často identifikují s nějakou osobností (často to bývá osobnost, jež je pozitivně prezentována v médiích), tak také handicapovaní jedinci se snaží najít nějaký svůj vzor. Odlišnost je v tom, že handicapovaní jedinci obvykle ve volbě svých vzorů nebývají tak nároční jako zdraví dospívající. Ideálem handicapovaných často bývá zdravý vrstevník, kterému se snaží podobat stylizací, řečí i chováním. Na praktické škole jsem se setkala s několika případy žáků, kteří se snažili co nejvíce podobat „dnešní mládeži“, přičemž pod tímto pojmem chápou zdravé dospívající vrstevníky, kteří se obvykle řídí určitým ideálem, jež je dán dobou.

3.3.2 Specifika v emocionální oblasti

V této podkapitole se věnuji specifickým v emocionální oblasti u handicapovaných jedinců, zejména v období dospívání.

U handicapovaných jedinců je emocionalita často odlišná než u jedinců zdravých, ať již vlivem samotného postižení nebo nepříjemných zážitků a zkušeností, které bývají s jejich handicapem spojeny. V období dospívání pak emocionalita těchto jedinců prochází dalším vývojem, který není snadný. Velmi často dochází zejména ke snižování sebevědomí u handicapovaných jedinců v této době.

Emocionální projevy, které jsou typické pro období dospívání, především pro etapu pubescence, jsou kolísavost emočního ladění, větší labilita spojená se ztrátou citové jistoty, napětí a dráždivost, tendence reagovat přecitlivěle i na běžné podněty (Skorunková, 2007; Vágnerová, 2005).

Dle Vágnerové (2005) jsou změny, ke kterým dochází v období dospívání u handicapovaného spojeny především s jeho vědomím odlišnosti od ostatních. V této životní etapě u postiženého jedince nabývá na významu problém vyrovnávání se s vlastním handicapem. Dospívající handicapovaný jedinec posuzuje a kritizuje svůj vlastní stav a srovnává jej s možnostmi, jaký by mohl být. Pochopení pravděpodobnosti se odráží i ve vyšší kritičnosti a v nově vzniklé nespokojenosti s vlastním stavem. V závislosti na typických rysech hodnocení dospívajících lze uvažovat o této fázi jako o jednom z krizových období rozvoje osobnosti postiženého jedince.

Období dospívání je charakterizováno jako čas hledání a rozvoje své vlastní identity. Pro jedince v tomto období i pro vývoj jeho sebevědomí má velký význam vnější vzhled (Sedláčková, 2009; Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) dále uvádí, že jestliže je jedinec v tomto ohledu nějak znevýhodněn, má obvykle sníženou sebejistotu a sebehodnocení. Tělesná odlišnost u takového jedince může vyvolávat různé obranné reakce. Dospívající, jehož zevnějšek neodpovídá normě, často tento rozpor prožívá jako nespravedlnost. Pociťuje zklamání, úzkost a napětí především v situacích, kdy má zevnějšek nějaký význam. V určitých případech může cítit také vztek a zlost, kterou může ventilovat různými způsoby, někdy i autoagresí.

Obzvláště důležité je, zda je postižení dospívajícího viditelné. V takových případech pro jedince nabývá zvláště zatěžující význam a může až ohrožovat utváření identity jedince. Důležitá je jak objektivní míra postižení, tak také subjektivní hodnocení samotného jedince (Hadj-Moussová, 2004; Matějček, 2001).

U handicapovaných dospívajících, kteří se od svých vrstevníků zjevně odlišují (nejen vzhledem, ale například také sníženou výkonností nebo obtížemi v dosažení sociálního přijetí), dochází k pochybování o sobě samém, ke vzniku závažných poruch sebehodnocení, až ke vzniku neurotizujících pocitů méněcennosti (Hadj-Moussová, 2004; Sedláčková, 2009).

Jak dále zmiňuje Sedláčková (2009) nejhorším stadiem sníženého sebevědomí je komplex méněcennosti, který poškozují jedincovo vlastní já a svou intenzitou se rovná bolesti fyzické, někdy je dokonce ještě bolestivější. Projevuje se nesmělostí, přecitlivělostí, problémovým navazováním kontaktů, zranitelností. Kohoutek, Štěpaník a Ocetková (1998) chápou komplex méněcennosti jako pocit snížení vlastní hodnoty, nízkou sebeúctu a výrazně nízké sebevědomí. Lidé s komplexem méněcennosti často podceňují své dobré předpoklady a přeceňují možnosti druhých osob, což je u handicapovaných ještě výraznější.

Pokud celou problematiku stručně shrnu, na emocionální vývoj handicapovaného jedince a především na formování jeho sebevědomí, má významný vliv, jak je přijímán společností, což je do značné míry ovlivněno mírou jeho handicapu, oblastmi, v nichž se postižení projevuje a zejména pak tím, nakolik je handicap zjevný. Současná společnost je zaměřena na určité normy, a to i v oblasti vzhledu. Pro dospívající je určující daný ideál krásy, kterému se snaží přiblížit. Handicapovaní, kteří se vlivem svého postižení mnohdy od normativního ideálu velmi odlišují, poté obvykle nejsou vrstevníky přijímáni, v horším případě se stávají terčem nevhodných poznámek, či posměchu. Pro handicapovaného takovéto situace znamenají nepříjemné pocity, ústící v obavy, smutek, frustraci, úzkosti, pocity méněcennosti.

3.3.3 Specifika v sociálních vztazích

Specifika, jež se vyskytují v sociálních vztazích handicapovaných jedinců, jsou značná a v období dospívání nabývají na významu. Především navazování nových sociálních kontaktů je pro handicapované jedince velmi náročné. Osobně oblast sociálních vztahů handicapovaných jedinců považuji za oblast, v níž se problémy vyskytují nejhojněji.

Na úvod podkapitoly uvádím názor Matějčka (2001), který považuji za velmi důležitý. Názor zní, že pro zdravý sociální vývoj handicapovaného jedince je nesmírně důležité, aby již v dětském věku měl možnost poznávat základní společenské role, napodobovat je, zkoušet je v různých dětských hrách a tím si je prožít a osvojit.

Abych se však držela období dospívání, kterému je kapitola věnována, vyjádřím se nyní k formování sociálních vztahů u handicapovaných dospívajících jedinců.

Hadj-Mousová (2004) a Lečbych (2008) se shodují, že svou roli v oblasti navazování sociálních vztahů sehrává to, že většina postižených jedinců vyrůstá v chráněném prostředí specializovaných zařízení nebo v úzkém kruhu rodiny a má tak relativně málo příležitostí vytvářet sociální vztahy v běžném prostředí.

Tyto potíže se pak v období dospívání zvyrazňují, protože jde o etapu, pro niž je charakteristické navazování přátelských i partnerských vztahů. Proto by handicapovaným, především během dospívání, mělo být umožněno, aby se co nejčastěji dostávali do kontaktu se svými vrstevníky, např. na sportovním hřišti, v zájmovém kroužku, apod.

Problém však bývá velmi často také v tom, že handicapované děti, které se vzhledově nebo mentálně odlišují od svých vrstevníků, bývají jen málokdy přijímány do nějakých vrstevnických skupin. Obvykle mají kontakt s přibližně stejně starými dětmi pouze v prostředí školy nebo zájmových kroužků či rodiny. Často se mohou cítit osaměle. Tento problém se zvyrazňuje právě v období dospívání, kdy vrstevnické skupiny plní řadu důležitých funkcí. Může poté docházet k tomu, že handicapovaný dospívající má pocit, že je své rodině na obtíž, protože nemá možnost se od ní odpoutat prostřednictvím kontaktu s vrstevníky. V jiných případech zase může docházet k situacím, kdy se dospívající naopak na svou rodinu upne, zejména na sourozence nebo bratrance či sestřenice, kteří jsou přibližně ve stejném věku a představují pro handicapovaného určitý vzor, ideál. Je pochopitelné, že tráví volný čas raději s těmito svými „vzory“ než s rodiči nebo prarodiči. Je – li si handicapovaný jedinec schopný uvědomovat situaci, je pro něj zajisté velmi nepříjemné, pokud jej

například do kina doprovází matka nebo babička, která jej vede za ruku. Přestože je jedinec nějakým způsobem odlišný, tak je v období dospívání, kdy se již necítí být dítětem a proto jsou mu nepříjemné mnohé projevy okolí, které mohou být značně infantilní.

Jak bylo zmíněno, vrstevnické skupiny sehrávají v období dospívání velmi důležitou roli. Jak uvádí Čačka (2000) vrstevnické skupiny poskytují dospívajícím pocit rovnoprávnosti, emoční uvolnění od pocitů omezování, volnou výměnu názorů a vzájemné pochopení. V těchto skupinách si mladí lidé „nanečisto“ nacvičují různé formy mezilidské interakce, nacházejí společné problémy, dovedou být vzájemně tolerantní i kritičtí. Dále se ve vrstevnických skupinách jedinci učí uplatňovat vlastní názory, dospívat ke kompromisům a podřízovat se druhým, diskutovat, přijímat kritiku.

Dle Vágnerové (2005) je vrstevnická skupina pro dospívajícího zdrojem potřebné citové a sociální opory. V rámci vrstevnických skupin se rozvíjejí symetrické vztahy přátelství a prvních lásek, ale i hierarchizované vztahy. Touha po důvěrném vztahu s blízkým přítelem se projevuje už od počátku pubescence, přátelský vztah představuje pro dospívajícího jedince důležitou citovou vazbu, ale slouží i jako kontext pro sebepoznávání a zdroj opory při zvládání různých problémů.

Jak již bylo naznačeno výše, začlenění handicapovaného jedince do vrstevnické skupiny však není jednoduché. Podle Hadj-Mousovové (2004) mohou nastat problémy se začleňováním handicapovaného do vrstevnické skupiny především na straně zdravých členů skupiny. Vždy je otázkou, do jaké míry budou tito jedinci ochotni postiženého mezi sebe přijmout a na jaké úrovni s ním budou navazovat sociální vztahy. Přijetí handicapovaného dospívajícího do vrstevnické skupiny však závisí také na jeho vlastních osobnostních rysech, na schopnostech navazovat a udržovat sociální vztahy, což je závislé na jeho předchozím vývoji. Nepřijetí skupinou má pro handicapovaného závažné důsledky, zejména pro jeho sebehodnocení. Riziko zraňujících sociálních zkušeností v kontaktu se zdravými vrstevníky je tu vysoké. Proto jsou častější relativně uzavřené skupiny, v nichž se seskupují jedinci se stejným typem postižení. Takto uzavřené skupiny však představují určité riziko pro další vývoj handicapovaného. V uzavřené skupině totiž mohou vztahy snadněji degenerovat, což má důsledky na duševní rovnováhu členů skupiny. Navíc se v takových skupinách vytváří specifické klima, které je trvale přizpůsobované postižení jedince, čímž se opět posiluje jeho vyloučení z běžné společnosti.

Pro období dospívání však nejsou charakteristické pouze přátelské vztahy a vztahy ve vrstevnických skupinách. Významu nabývají také vztahy partnerské.

Hadj-Mousová (2004) píše, že u handicapovaných souvisí specifické problémy utváření partnerských vztahů na jedné straně s jejich představami o partnerství, o budoucím partnerovi či partnerce. Druhou stránkou je pak reálná možnost tyto vztahy navazovat a realizovat. Handicapovaní jedinci si obvykle přejí, aby jejich budoucí partner či partnerka byl/a zdravý/á nebo alespoň co nejméně postižený/á. Je zřejmé, že takovéto přání je málo reálné a také v průběhu vývoje u jedince ustupuje. V období skutečného navazování partnerských vztahů už handicapovaní dávají přednost partnerovi či partnerce stejně postižené/mu, protože se snaží nalézt pochopení pro své problémy.

Vágnerová (2004) zmiňuje, že pokud handicapovaní jedinci mezi sebou naváží partnerství, mívá tento vztah řadu odlišných rysů od vztahů zdravých jedinců. Často se však objevuje zřejmá tendence podobat se zdravým párům a dosahovat obdobných rolí.

Lečbych (2008) upozorňuje, že navazování vztahů je pro handicapovaného nesmírně důležité. Pokud se handicapovanému jedinci podaří žít partnerským či manželským způsobem života, může to výrazně zvyšovat kvalitu jeho života a přispívat k pocitu životní spokojenosti, k seberealizaci a pocitu vlastní hodnoty. Získání partnera je do značné míry pro takového jedince důkazem vlastní normality (v určitých mezích), atraktivity a kompetence.

Novosad (2000) dodává, že rodina handicapovaného jedince by mu měla poskytnout harmonické zázemí, ale zároveň jej podporovat k partnerskému soužití. Rodiny, žijící plným citovým životem, v nichž má své místo realistický optimismus i adekvátní sexuální výchova, jsou pozitivním zdrojem motivace a životních postojů postiženého jedince, a jsou tedy předpokladem jeho úspěšnosti v životě i v partnerském soužití.

S oblastí partnerství souvisí sexualita handicapovaných. Ačkoliv je v současné době tato oblast mezi veřejností ještě částečně tabuizována, pohledy se pomalu mění a sexualita je i u handicapovaných jedinců chápána jako přirozená součást života. Velmi důležitým aspektem je zde sexuální výchova.

Dle Lečbycha (2008) se zájem o oblast sexuality u handicapovaných zvýšil především v souvislosti s projektem „Ochrana zdravotně postižených před sexuálním zneužíváním“. Sedlák (In Lečbych, 2008) uvádí, že osoby fyzicky, psychicky či sociálně handicapované spadají mezi významné rizikové skupiny sexuálního zneužití.

Lečbych (2008) klade důraz na to, že v oblasti sexuální výchovy je podstatné, aby sexualita osob s mentální retardací nebyla chápána jako tabu, ale aby bylo uznáno jejich právo na sexuální realizaci a naplnění. Důležité je, aby dospívající handicapovaní byli v otázkách lidské sexuality dostatečně poučeni.

Pipeková (2006) se s názorem Lečbycha (2008) shoduje, také podle ní je nesmírně důležitá osvěta v oblasti sexuality u handicapovaných lidí. Sexuální výchova by měla být nedílnou součástí jak výchovně vzdělávacího procesu ve škole, tak výchovy k dospělosti v rodině. Cíl a obsah je totožný jako u zdravých jedinců, potřeba je přizpůsobit formy podání.

3.3.4 Přejchod jedince ze školního prostředí do praktického života

Období pozdní fáze adolescence je charakterizováno osamostatňováním se jedince od rodičů, od rodiny. Zdravý mladý jedinec se často stěhuje od rodiny, pořizuje si vlastní bydlení, popř. zakládá vlastní rodinu. U handicapovaných jedinců je však situace jiná. Odlišnosti se vyskytují také v oblasti pracovního uplatnění. Přejchod jedince ze školního prostředí do praktického života na něj tedy klade spoustu nových situací a nároků, na něž se má adaptovat.

Dle Černé (2008) je v České republice problémem při přechodu jedince s postižením, zejména s postižením mentálním, z prostředí rodiny nedostatek podpůrných komunitních služeb mimo ústavní péči a často také nevyjasněné kompetence obcí v integraci handicapovaných. Častá je bohužel také nepřipravenost či neochota zřizovat a podporovat chráněná bydlení pro postižené.

Vandergriff (In Lečbych, 2008) píše, že nejvhodnějším způsobem pro handicapované je podporované bydlení a komunitní tréninkové domy samostatného bydlení.

Jak zmiňuje Lečbych (2008) podporované bydlení je určeno převážně lidem s mentální retardací, kteří chtějí žít samostatným způsobem života, ale jejich schopnost postarat se o domácnost je snižená. Služba je poskytována v bytě, který je ve vlastnictví uživatele služby a podstatou této služby je pomoc s vedením domácnosti, jež je obvykle realizována osobním asistentem. Komunitní bydlení se liší v tom, že služby jsou poskytovány ve speciálních domech, v nichž má každý z uživatelů samostatný pokoj nebo bydlí se spolubydlícím.

Uživatelé se na chodu domácnosti podílejí společně, ale ze strany personálu je jim v oblasti bydlení poskytována stálá podpora. V zahraničí mají tyto formy podpory také podobu nej-různějších farem, na nichž osoby s mentální retardací pracují a bydlí (např. tzv. Camp-Hill), v současné době se podobné myšlenky dostávají i do České republiky.

Další oblastí, která je v období konečné fáze dospívání pro handicapované jedince problematická, je pracovní uplatnění.

Černá (2008) upozorňuje, že přechod handicapovaného jedince ze vzdělávací instituce do zaměstnání lze považovat až za kritické období. Častá je neúspěšnost, ztráta motivace. Přesto je důležité, aby jedinec nerezignoval a snažil se nalézt zaměstnání, protože právě zaměstnání dává člověku s mentálním postižením status dospělého, který svou reálnou prací přispívá společnosti. Navíc zaměstnání jedince účelně stimuluje a udržuje jeho dovednosti a návyky.

Hadj-Mousová (2004) ovšem uvádí, že již samotná volba povolání, jež stojí na počátku profesionálního uplatnění, je u handicapovaných zpravidla daleko složitější než u jedinců zdravých. Především jsou reálně omezeny možnosti výběru budoucího povolání, zejména z důvodů zdravotních. Spousta druhů povolání je vyloučena kvůli samotnému postižení. Nejlepším způsobem volby budoucího povolání je pro handicapovaného možnost vyzkoušet si konkrétní činnosti a hledat v řadě různých aktivit tu, která mu bude nejlépe vyhovovat a na kterou se nejlépe adaptuje.

Zámečnicková (2005) dodává, že profesní orientace handicapovaných jedinců zaměřená na otázky volby povolání a budoucího pracovního uplatnění by se měla prolínat celým edukačním procesem již od základní speciální školy. Důležitým kritériem je skloubení vhodnosti povolání s vlastnostmi a schopnostmi handicapovaného. Dále je při volbě profesní dráhy nutné posoudit vhodnost a přiměřenost zvoleného povolání vzhledem k druhu postižení, osobnostním faktorům jedince, prognóze jeho zdravotního stavu a možnosti uplatnění spolu s pracovním potenciálem.

Černá (2008) zmiňuje, že v rozvinutých zemích organizují vzdělávací instituce i dobrovolné organizace přípravné kurzy a programy určené zejména pro dospívající s mentálním handicapem k překlenutí mezery mezi odchodem ze školního prostředí a nástupem do zaměstnání. Tyto programy uvádějí mladé lidi do prostředí práce, posunují získané dovednosti do výrobní sféry a napomáhají v obtížné oblasti vztahů na pracovišti. Rozhodujícím prvkem

úspěšného umístění na pracovišti je podpora poskytovaná při přechodu ze vzdělávací fáze do pracovního procesu. Gargulio (In Černá, 2008) specifikuje hlavní cíl těchto kurzů a programů. Zdůrazňuje potřebu propojení vzdělávacího obsahu s požadavky života a práce člověka jako nezávislého dospělého jedince. Vzdělávání by se v tomto ohledu mělo odehrávat v přirozeném pracovním a společenském prostředí, aby bylo možné získané dovednosti uplatnit v reálném životě. V České republice existuje několik nevládních organizací, jako jsou *Rytmus* a *Máme otevřeno?*, které nabízejí podobné programy, zaměřené na přechod handicapovaných jedinců ze školního prostředí do zaměstnání. Organizace *Rytmus* vypracovala program pracovní praxe pro mentálně postižené žáky v posledním ročníku praktické školy. Žáci pracují tři odpoledne v týdnu na určitém pracovišti pod dohledem pracovních instruktorů. Cílem je především naučit žáky povinnostem zaměstnaného (např. pravidelná docházka, komunikační dovednosti na pracovišti, atd.). Dalšími cíli je zprostředkování pracovní zkušenosti a zajištění takové pracovní příležitosti, která odpovídá schopnostem jednotlivých žáků.

Také v rámci Praktické školy ve Zlíně je studentům umožňováno vyzkoušet si své pracovní schopnosti a dovednosti v rámci praxe v chráněných pracovních dílnách. Studenti mají možnost vyzkoušet si různé činnosti, aby získali přehled a po skončení školní docházky se mohli sami dobrovolně rozhodnout, která činnost by jim vyhovovala do budoucna a bavila je. Problémem je, že nabídka činností je omezena a ne každý jedinec si najde takové aktivity, které by zvládal a které by ho dlouhodobě uspokojovaly jako pracovní náplň. Činnosti jsou velmi často stereotypní (např. navlékání korálků) a pro handicapovaného jedince brzy přestávají být atraktivní. Bylo by vhodné rozšířit pole pracovního působení handicapovaných na co nejvyšší možnou míru a zaměřit se zejména na individuální schopnosti, dovednosti a vlastnosti jedince.

Dle Vládního výboru pro zdravotně postižené (In Opatřilová a Zámečnicková, 2005) je výběr vzdělávací dráhy a následného pracovního uplatnění velmi důležitým a významným mezníkem v životě každého člověka. Ne vždy je snadné skloubit zájmy, přání, sklony, dovednosti, psychické a fyzické schopnosti s předpoklady a požadavky, které na jedince klade určité povolání. Příprava na povolání, která probíhá u zdravotně handicapovaných, zaměstnávání i chráněná práce musí komplexně směřovat k základnímu cíli, jímž je aktivní politika zaměstnanosti občanů se zdravotním postižením.

Pipeková (2006) míní, že uplatnění na trhu práce ovlivňuje handicapovaného jedince z několika hledisek. Nejde pouze o ekonomickou situaci, sociální status, ale i o vlastní sebe-realizaci. Práce patří mezi základní životní potřeby jedince a tato potřeba musí být uspokojena, jinak může docházet k frustraci. Práce je typickým znakem dospělosti a samostatnosti člověka, bez ohledu na to, zda jde o člověka zdravého či handicapovaného. I handicapovaní lidé by měli mít pocit uspokojení z toho, že jsou užiteční společnosti. Práce pro ně navíc může být i prostředkem léčebné rehabilitace, rozvoje osobnosti a sociální integrace.

Myslím si, že zejména udržování sociálních kontaktů a vztahů je pro handicapované velmi důležité. A právě tím, že jedinec pravidelně dochází do zaměstnání, může sociální kontakty navazovat a udržovat. Izolace od setkávání se s přáteli a lidmi, jež mají podobné problémy, má negativní účinky nejen na psychiku, promítá se také psychosomaticky.

Lečbych (2008) dodává, že nezaměstnanost mohou handicapovaní (především jedinci s mentální retardací) vnímat velmi negativně a frustrace může stimulovat řadu obranných reakcí. Extrémním případem pak může být až riziko zvýšeně agresivního chování. Někteří lidé však naopak reagují tak, že invaliditu přijmou a akceptují svou „bezmoc“.

Jak je již několikrát zmíněno výše, mnoho handicapovaných jedinců nachází své pracovní uplatnění v chráněných pracovních dílnách. Jde o nejčastější místo, kam směřují absolventi praktických škol a místo, kde probíhá nový adaptační proces na zcela odlišné prostředí od prostředí předchozího (školního), na něž byli jedinci zvyklí.

Lečbych (2008) uvádí, že způsob zaměstnávání v chráněných dílnách obvykle využívají zejména osoby s mentální retardací, které vyžadují více podpory a jejich zaměstnávání na otevřeném trhu práce je tak komplikováno. V chráněných pracovních dílnách jedinci mohou smysluplně vyplnit svůj volný čas a pracovní se realizovat.

Chráněná pracovní dílna je pracoviště zaměstnavatele, které je vymezeno na základě dohody s Úřadem práce a přizpůsobeno pro zaměstnávání osob se zdravotním postižením, kde je v průměrném ročním přepočteném počtu zaměstnáno minimálně 60% handicapovaných zaměstnanců (Černá, 2008; Zámečnicková, 2005).

Dle Pipekové (2006) se v chráněných pracovních dílnách s klienty postupuje podle individuálních plánů. Pro každého se z nabízených možností uplatnění hledá to nejvhodnější místo dle jeho individuálních schopností a dovedností. Snahou je rozvinout u handicapovaných samostatné jednání a zodpovědnost, a také schopnost kooperace s ostatními klienty.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Empirická část práce je uskutečněna prostřednictvím výzkumu, který se soustřeďuje na proces adaptace a postavení žáka ve třídě jako sociální skupině. Jedná se o proces adaptace u handicapovaného chlapce, který absolvoval základní školu speciální a nastoupil na praktickou školu. Výzkum jsem prováděla na Praktické škole ve Zlíně, přičemž hlavní části výzkumu byly rozděleny do tří časových úseků. Abych dospěla ke změnám, které u pozorovaného chlapce probíhají v čase, zahajuji výzkumné šetření v listopadu 2010 a poté je dvakrát opakuji po dvou měsících. V listopadu 2010 jsou tedy vyplněny první sociometrické testy, pozorovací archy (vyplněny rodiči a pedagogy chlapce) a uskutečněn první rozhovor s chlapcem. Od počátku ledna 2011, přibližně do poloviny února 2011 absolvuji ve třídě, kterou chlapec navštěvuje, zúčastněné pozorování. V lednu 2011 jsou opět vyplněny sociometrické testy, pozorovací archy a proveden další rozhovor. Poslední část výzkumu je realizována v březnu 2011, kdy je opět provedeno sociometrické šetření v dané školní třídě, rodiči a pedagogy jsou vyplněny pozorovací archy a s chlapcem je uskutečněn rozhovor.

4.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém

Primárním cílem výzkumu je dospět ke zjištění, **jak probíhá proces adaptace u chlapce, jež přestupuje ze základní školy speciální na praktickou školu**. S tímto výzkumným cílem poté souvisí také záměr rozpoznat **faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce na novou školu**, nové prostředí, spolužáky a pedagogy. Výzkum se soustřeďuje na adaptaci handicapovaného chlapce, který absolvoval základní školu speciální a nastupuje na praktickou školu, kde se bude po dobu dvou let teoreticky i prakticky připravovat na budoucí zařazení do chráněné dílny. Výzkumný problém se neomezuje pouze na průběh adaptace tohoto chlapce na novou školu, ale skládá se z dalších výzkumných podotázek. Dalšími cíli výzkumu je zjistit, **jaké je postavení chlapce ve školní třídě jako sociální skupině a jak se toto chlapcovo postavení vyvíjí v průběhu času**. Dále se výzkum soustřeďuje na **sociální vztahy chlapce s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**. Zejména pro potřeby pedagogů se věnuji také **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a vývoji těchto vztahů**

v průběhu času; a také sociálním vztahům studentů a vývoji těchto vztahů v průběhu času.

Při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu se u jedince mění role žáka v roli studenta, proto v další části práce používám označení student, studenti.

Tento výzkum by měl být orientačním východiskem pro rodiče a pedagogy studenta, poskytnout jim základní informace o průběhu adaptace u chlapce, který je primárním objektem výzkumného šetření. Pedagogům umožní také vhled do vzájemných vztahů studentů třídy a jejich postavení ve třídě jako sociální skupině. Na základě těchto informací mohou dále se skupinou pracovat a pozitivně ovlivňovat vztahy ve třídě. Nejen pedagogové, ale také rodiče mohou využít zjištěných informací o faktorech, které ulehčují či naopak znesnadňují adaptaci chlapce. Kladné faktory mohou posílit a negativní eliminovat, aby podpořili chlapcovu integraci do kolektivu spolužáků a umožnili mu zdravou adaptaci na prostředí, s nímž se bude setkávat i následující školní rok. V závěru výzkumu poskytuji návrhy a doporučení pro inspiraci pedagogů a rodičů chlapce.

4.2 Průběh výzkumu

Jak je již zmíněno výše, výzkumné šetření proběhlo na Praktické škole ve Zlíně. Tato praktická škola poskytuje přípravu studentům, kteří absolvovali základní školu speciální a ačkoliv je jednoletá, většině studentů je umožněno navštěvovat ji po dobu dvou školních let. Výuka probíhá v třídách se sníženým počtem (obvykle 6 – 10 studentů) pod vedením vysokoškolsky vzdělaného speciálního pedagoga. V letošním roce třídu navštěvuje 6 studentů (včetně chlapce L., který je primárním objektem výzkumného šetření).

Kromě vzdělávací části jsou studenti připravováni především prakticky do života. V rámci vyučování se tedy učí běžným domácím činnostem, jako je praní a žehlení prádla, vaření, pečení, atd. Přímo ve třídě mají k dispozici různé domácí spotřebiče, na nichž se zacvičují. Cílem je připravit studenty co nejlépe pro budoucí život, ať již v rodině nebo v chráněném bydlení. Účelem je pochopitelně také vést studenty k co nejvyšší míře samostatnosti a nezávislosti na pomoci ostatních, což usnadňuje jejich integraci do společnosti. Dva dny v týdnu absolvují vždy praxi. Zařízení, která navštěvují, jsou například IZAP (Sdružení pro integraci zdravých a postižených dětí a mládeže) Slunečnice ve Zlíně nebo

Chráněná dílna ERGO ve Zlíně. V těchto organizacích se studenti učí např. práci v kreativní dílně, v mýdlárně, v netradiční tréninkové kavárně, v keramické dílně, ve výrobě svíček, atd. Prostřednictvím práce pod dohledem odborného speciálního pedagoga studenti rozvíjejí své dovednosti a budují si předpoklady pro budoucí možné pracovní uplatnění v některé z organizací.

Způsobem ukončení školní docházky v praktické škole je závěrečná zkouška, skládající se z teoretické a praktické části, po jejímž úspěšném složení absolvent získává vysvědčení o závěrečné zkoušce.

Výzkumné šetření jsem uskutečňovala ve třech obdobích, mezi nimiž byl dvouměsíční časový rozestup. Samotný výzkum jsem zahájila v listopadu 2010, kdy jsem studentům praktické školy pokládala sociometrický test. V témže měsíci jsem požádala pedagogy a rodiče chlapce o vyplnění pozorovacích archů a také jsem provedla rozhovor s chlapcem. Stejný postup jsem opakovala v lednu 2011, přičemž během měsíce ledna a první poloviny února 2011 jsem prováděla v dané třídě zúčastněné pozorování. Poslední část výzkumného šetření proběhla v březnu, kdy jsem opět provedla vyplnění sociometrických testů se studenty, rozhovor s chlapcem, a pedagogy a rodiče chlapce požádala o vyplnění pozorovacích archů. Rozestup mezi šetřeními a jejich opakování je z důvodu pozorování vývoje v čase a možnosti komparace.

Pro lepší přehlednost nyní uvedu v bodech oblasti, kterými se ve výzkumném šetření zabývám. Jde o oblasti, jež navazují na výzkumné cíle.

Stěžejní oblastí výzkumného šetření je:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**

Vzhledem k tomu, že faktorů, které působí na jedince při adaptačním procesu je velmi mnoho, nevěnuji se všem konkrétně, ale zaměřuji se na odhalení těch faktorů, které rodiče chlapce, pedagogové a chlapec sám považují za ulehčující či znesnadňující adaptaci.

Proces adaptace není jednoduchý a jednoznačný děj, proto vymezuji oblasti, jež jsou součástí tohoto procesu, a kterými se ve výzkumném šetření také zabývám:

- **komunikace chlapce s pedagogy**
- **zvládání učiva a ostatních nároků, plnění domácích úkolů chlapcem**
- **samostatnost chlapce**
- **orientace chlapce v budově školy**
- **projevy chování chlapce**

Oblasti, kterým se ve výzkumném šetření dále věnuji, jsou:

- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**
- **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**

Tyto jednotlivé oblasti zjišťuji různými technikami v souvislosti s tím, jak se dá nejlépe o dané oblasti dozvědět. Některé oblasti lze prozkoumat rozhovory s chlapcem, jiné prostřednictvím pozorování, zaznamenávaného pedagogy či rodiči chlapce. Kombinováním technik jsem získala možnost zjistit údaje o dané oblasti z několika různých úhlů pohledu. Při interpretaci výsledků u každé použité techniky uvádím, které oblasti jsem pomocí ní zkoumala.

4.3 Výzkumné techniky a způsob zpracování dat

Ve své práci používám **kvalitativní** druh výzkumu, protože se soustřeďuji na proces adaptace handicapovaného žáka při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu, tudíž se převážně soustřeďuji na případ jednoho konkrétního chlapce, který je primárním objektem mého výzkumného šetření.

Techniky, které ve výzkumu aplikuji, jsou pozorování, polostrukturovaný rozhovor a sociometrie. Kombinaci těchto technik volím proto, abych měla možnost vzhledu do dané problematiky z několika úhlů pohledu a abych zajistila validitu získaných dat.

Pozorování, které jsem uskutečnila, bylo zúčastněné pozorování v dané školní třídě po dobu jednoho měsíce. Postřehy, které jsem prostřednictvím tohoto pozorování získala, prokládám průběžně empirickou částí práce. Dále mně bylo umožněno zprostředkované pozorování, kdy pedagogové zaznamenávali své postřehy do pozorovacích archů. Také rodiče se zúčastnili výzkumného šetření. Pozorovací archy jsou analyzovány a komparovány.

Polostrukturovaný rozhovor je proveden s chlapcem a tento druh rozhovoru volím proto, abych v případě potřeby mohla během samotného rozhovoru s chlapcem otázky rozšiřovat, doplňovat a upřesňovat dle samotného vývoje rozhovoru. Během rozhovoru provádím fixaci dat, poté následuje transkripce dat. Pak provádím otevřené kódování a komparaci, nakonec vyvozují závěry.

Sociometrii volím z toho důvodu, že chci zjistit, jaké je postavení chlapce ve třídě a jak se vyvíjí v průběhu času; a také jaké jsou vztahy chlapce s ostatními spolužáky a jak se vyvíjí v průběhu času. Dále se soustředuji také na zjištění pozic ostatních členů skupiny a vzájemných vztahů ve zkoumané skupině. Zajímá mě zejména vývoj těchto vztahů v průběhu času. Nejprve zachycuji informace pomocí sociometrických testů, jejichž výsledky aplikuji do sociometrických matic a graficky znázorňuji v hierarchických sociogramech. Poté vypočítávám sociometrické indexy (individuální sociometrické statusy, index skupinové koheze, index skupinové koherence, index skupinové integrace).

Pro možnost komparace výsledků sociometrického šetření mezi studenty jsem požádala o vyplnění testu také dva pedagogy. Pedagogové uvádějí své pohledy na postavení studentů ve třídě a na vzájemné sociální vztahy mezi studenty. Výsledky testů jsou pro přehlednost uváděny v tabulkách. Pohled pedagogů je poté komparován se skutečnými výsledky sociometrického šetření mezi studenty.

4.4 Výzkumný vzorek

Primárním výzkumným vzorkem je **chlapec L**. Jedná se o chlapce s kombinovaným postižením ve věku 18 let. Tento chlapec v červnu 2010 ukončil vzdělávání na základní škole speciální a od poloviny září 2011 pokračuje ve vzdělávání na praktické škole, kde se také připravuje na budoucí pracovní zařazení do chráněných dílen. Pro chlapce v empirické části používám označení chlapec L (dle počátečního písmena křestního jména).

Při sociometrickém šetření jsou výzkumným vzorkem studenti z chlapcovy třídy (včetně chlapce L.). Počet studentů ve třídě je šest, z toho dva chlapci a čtyři dívky ve věkovém rozmezí 17 – 20 let. Chlapec byl do této školní třídy zařazen v polovině září roku 2010.

Výzkumného šetření se zúčastňují také rodiče chlapce a dva chlapcovi pedagogové, kteří na základě pozorování zaznamenávají své postřehy do pozorovacích archů. Pedagožky jsou s chlapcem v přímém dlouhodobém kontaktu od září 2010 (z toho jedna třídní učitelka). V empirické části uvádím označení pedagog A, pedagog B.

Vzhledem ke konkrétnímu zaměření výzkumu byl výzkumný vzorek zvolen **záměrně**. Výzkumný vzorek jsem volila na základě kritérií, která jsou podstatná pro výzkumné cíle empirické části práce. Chlapce jsem zvolila právě proto, že přechází ze základní školy speciální na praktickou školu a je u něj tedy možné sledovat proces adaptace a projevy v dalších oblastech, jež jsou uvedeny v cílech práce.

5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

Na úvod podkapitoly bych chtěla vysvětlit její členění. Oblasti, jimiž se v práci zabývám, zkoumám souhrnem několika technik pro zajištění validity získaných dat. Každou technikou (tedy pokaždé z určitého úhlu pohledu) přitom zjišťuji data z různých oblastí. Proto tuto kapitolu člením právě dle technik, přičemž u každé techniky uvádím, které oblasti jí byly zkoumány. Nejprve uvádím zjištěné výsledky zvláště pro každé výzkumné období (listopad 2010, leden 2011 a březen 2011), poté komparaci, z níž vyplývá vývoj v dané oblasti v čase.

5.1 Výsledky získané prostřednictvím analýzy pozorovacích archů pedagogů

V této podkapitole se věnuji celkově sedmi oblastem, na které je pohlíženo prostřednictvím pedagogů. Oblasti jsou následující:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**
- **komunikace chlapce s pedagogy**
- **zvládání učiva a ostatních nároků na chlapce**
- **samostatnost chlapce**
- **projevy chování chlapce**
- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**

O vyplnění pozorovacích archů jsem požádala pedagogy z toho důvodu, že jsou s chlapcem L v kontaktu od samého počátku jeho příchodu do nové školy a mají možnost nepřetržitě jej sledovat ve školním prostředí, především v kolektivu nové třídy. Chlapce vyučují dvě pedagožky (z toho jedna je třídní pedagog), které se ve výuce střídají dle vyučovacích předmětů. Právě na tyto pedagožky jsem se obrátila s prosbou o vyplnění pozorovacích archů (dále uvádím označení pedagog A a pedagog B).

Pozorovací archy pedagogové vyplňovali celkem třikrát a to v časovém rozmezí dvou měsíců. První pozorovací arch byl vyplněn v měsíci listopadu 2010, tedy relativně brzy po nástupu chlapce L do nové školy (školní rok 2010/2011 byl na této škole zahájen teprve v polovině září z důvodu rekonstrukce školní budovy). Další pozorovací arch pedagogové vyplňovali v lednu 2011 a poslední v březnu 2011, tedy několik měsíců před ukončením školního roku.

Pozorovací arch se skládá ze třinácti položek, přičemž pedagogové ke každé položce volí mínění, které je nejbližší jejich vlastnímu názoru. Není omezeno, zda pedagog označí na škále mínění jedno či více. U každé položky je pedagogovi poskytnut prostor pro jeho postřehy. Vzor pozorovacího archu uvádím v příloze pod zkratkou P I. Nyní následuje analýza pozorovacích archů pedagogů z **listopadu 2010**, kterou člením dle základních oblastí, jež byly v pozorovacích archích uvedeny.

Zde uvádím analýzu pozorovacích archů, které byly pedagogům předloženy v **listopadu 2010**. Analýza je rozdělena podle zkoumaných oblastí:

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

K adaptaci chlapce se oba pedagogové vyjadřují v pozitivním smyslu, zmiňují, že adaptaci na prostředí nové školy a nové spolužáky zvládá dobře. Pedagogové nevidí žádné překážky, které by adaptaci chlapce L znesnadňovaly, naopak uvádějí faktory, které jeho adaptaci ulehčují. Těmito činiteli jsou vztahy v kolektivu spolužáků, který je přístupný a také chlapcova snaha být úspěšný.

Komunikace chlapce L s pedagogy

Na otázku, týkající se komunikace chlapce s pedagogy, mají pedagogové odlišný názor. Pedagog A uvádí, že chlapec odpoví na otázku nebo se zeptá, pokud si s něčím neví rady, ale jinak je spíše pasivní a ostýchavý. Oproti tomu pedagog B uvádí, že chlapec komunikuje aktivně, má dotazy, je zvědavý a nestydí se. Stydlivost tento pedagog u chlapce zpozoroval pouze v situacích, kdy si chlapec s něčím neví rady. Odpovědi pedagogů na tuto otázku se tedy zásadně liší. Domnívám se, že jde o odlišnost vyvolanou chlapcovým chováním, které může být jiné u každého pedagoga. Chlapec je pravděpodobně v hodinách jednoho pedagoga pasivnější a stydlivější, než v hodinách pedagoga jiného, což může být způsobeno různými faktory (působení pedagoga, vyučovací styl pedagoga, sympatie/antipatie chlapce k pedagogovi, adaptace studenta, zájem/nezájem studenta o předmět, jež daný pedagog vyučuje, atd.).

Zvládání učiva a ostatních nároků na chlapce L

Učivo chlapec podle názorů pedagogů zvládá průměrně, domácí úkoly plní a ve většině případů jsou splněny správně. Pedagog B uvádí, že chlapec si někdy není jistý, zda měl zadaný nějaký úkol. Pravidla, jako např. třídní pravidla, slušné chování, dochvilnost, chlapec respektuje. Pedagog B dokonce zmiňuje, že v případě, že někdo pravidla nedodrží, chlapec jej na to upozorní. Pozornost po dobu vyučovací hodiny udrží, pedagog B však upozorňuje, že udržení chlapcovy pozornosti souvisí se vztahem chlapce k předmětu, probíranému tématu.

Samostatnost chlapce L

Na otázku týkající se samostatnosti chlapce odpovídají pedagogové rozdílně. Dle pedagoga A chlapec v oblastech jako je orientace po budově školy nebo pochopení zadání práce není samostatný. Často si s něčím neví rady a žádá o radu nebo pomoc. Pedagog A dodává, že dochází k situacím, kdy se chlapec dotazuje na něco, co je zcela samozřejmé. Oproti tomu pedagog B uvádí, že chlapec je samostatný a pouze občas si s něčím neví rady, avšak v takových případech nežádá o radu či pomoc. Při zadávání úkolu je nutné rozdělit jej chlapci L na dílčí kroky. Myslím si, že i zde je rozdílnost vyjádření pedagogů ovlivněna chováním chlapce, které závisí na několika faktorech. Pravděpodobně má chlapec u pedagoga A menší obavy položit dotaz než u pedagoga B. Nicméně možnou příčinou, že chlapec se jednoho z pedagogů dotazuje častěji, než pedagoga druhého je také to, že pedagog B

chlapci úkoly přímo rozdělí na dílčí kroky, což je zřejmě pro chlapce L jednodušší a zřetelněji pochopitelné, tím pádem je redukován jeho pocit nejistoty a může na úkolech pracovat samostatněji a bez dotazů.

Projevy chování chlapce L

Nyní se budu zabývat projevy chování, které pedagogové pozorují v souvislosti s konkrétními situacemi. Radost chlapec L dává najevo především, je – li pochválen a zažije úspěch. Za své chování i za chování třídy jako sociální skupiny bere zodpovědnost. Co se týká aktivity a pasivity, chlapec je pasivní především tehdy, není – li si jistý svým výkonem. Potřebuje být motivován, aby byl více aktivní. Projevuje se spíše extrovertně a to zejména při zjišťování znalostí studentů (je – li si svými znalostmi jistý). Když se však obává, že určitý úkol je nad jeho síly a že jej nezvládne správně vyřešit, objevují se u něj obavy, pesimismus a také nervozita. Nové neznámé situace jej uvádějí do nejistoty, upřednostňuje stereotyp. Pokud chlapec pedagogem není chválen, nebo je – li přímo pokárán, je zklamaný. Z projevů chování chlapce L, které popisují pedagogové, je patrné, že chlapec je zaměřen na úspěch, je pro něj důležité dosahovat dobrých výsledků a špatně snáší kritiku. Naopak potřebuje být motivován, chválen a podporován. Pociťuje zodpovědnost jak za své chování, tak za chování spolužáků, což se projevuje tím, že komentuje chování ostatních. V situacích, v nichž pociťuje jistotu, je extrovertní a aktivnější, naopak v případech, kdy si něčím není jistý, se spíše uzavírá do sebe a potřebuje motivaci.

Postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině

Postavení chlapce L ve třídě je dle pedagogů neutrální, chlapec je spíše submisivní, podřizuje se ostatním. Nicméně přestávky tráví komunikací se spolužáky, do které se aktivně zapojuje.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky

Co se týká oblasti vztahů chlapce L s ostatními studenty ve své třídě, vyjadřují se pedagogové především ke komunikaci a spolupráci chlapce a ostatních studentů. V oblasti komunikace pedagogové neuvádějí žádné výrazné potíže, oba se shodují, že chlapec se spolužáky komunikuje aktivně a sám se zapojuje do komunikace s ostatními. Pedagog B zmiňuje, že chlapec upřednostňuje komunikaci s některým spolužákem či některými spolužáky před ostatními. Co se týká komunikace spolužáků s chlapcem, zde se názory pedagogů liší. Pedagog A uvádí, že studenti se aktivně zapojují a chlapce sami oslovují, kdežto pedagog B

zmiňuje, že spolužáci jsou spíše pasivnější a chlapce neoslovují, nicméně jsou – li jím osloveni, komunikují. Tento pedagog spatřuje příčinu pasivní komunikace spolužáků s chlapcem v tom, že kolektiv třídy je převážně dívčí a dívky upřednostňují vzájemnou komunikaci před komunikací s chlapci. Co se týká vzájemné spolupráce chlapce s ostatními studenty, chlapec dle pedagogů při společné činnosti ochotně spolupracuje a je spolužáky přijímán. Zde pedagog A zmiňuje, že při společné činnosti rád komentuje práci ostatních.

Následuje analýza pozorovacích archů pedagogů, jež byla provedena v **lednu 2011**. Vzhledem k tomu, že pozorovací archy předkládané pedagogům, jsou v lednu 2011 shodné s pozorovacími archy v listopadu 2010 (z důvodu možnosti komparace), jsou shodné také oblasti, jimiž se následně zabývám.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

K adaptaci se pedagogové opět vyjadřují kladně, uvádějí, že chlapec proces adaptace zvládá dobře. Činitelé, kteří jeho adaptaci ulehčují, jsou dle pedagogů komunikativní kolektiv a vztahy se spolužáky, kteří chlapce L velmi dobře přijali. Pedagog B vidí jako pozitivní faktor také chlapcovo nadšení pro věc a chuť splnit zadané úkoly správně. Nyní však pedagogové uvádějí také činitele, jež adaptaci chlapce znesnadňují. Dle pedagoga A je to chlapcovo lpění na určitých návycích (např. stravovacích). Chlapec L nechodí se svými spolužáky každý den na oběd do školní jídelny. Z mého pohledu by mohlo dojít u ostatních spolužáků k negativnímu pohledu na to, že chlapec s nimi nechodí do školní jídelny. Chlapec L si vybírá pouze ta jídla, která má rád, kdežto ostatní studenti chodí na oběd do školní jídelny každý den. V tomto ohledu by mohlo dojít k potížím v oblasti adaptace, ale záleží především na pohledu a přístupu spolužáků (zda budou tyto chlapcovy výjimky respektovat). Pedagog B zmiňuje, že nevýhodou pro chlapce L je, že kolektiv třídy je převážně dívčí, jediný chlapec kromě chlapce L ve třídě je velmi málo komunikativní a téměř se do komunikace v kolektivu nezapojuje. V situacích, kdy spolužačky probírají „dívčí“ témata, je tedy chlapec L z komunikace vyloučen. Z mého pozorování usuzuji, že pokud se dívky baví mezi sebou, chlapec L reaguje podle jeho nálady. Pokud je ve veselém rozpoložení, zapojuje se do komunikace a vtipkuje, mnohdy si ze spolužaček dělá i legraci. Pokud však nemá náladu

a dívky se baví o tématu, ke kterému chlapec L nemá co říci, tráví čas (např. během přestávky) sám, svačí nebo se dívá z okna.

Komunikace chlapce L s pedagogy

V oblasti komunikace s pedagogy se vyjádření pedagogů opět liší. Pedagog A uvádí, že chlapec L odpoví na otázku nebo se zeptá, pokud si s něčím neví rady, ale v ostatních případech je spíše pasivní, ostýchavý, váhavý. Potřebuje pobídnout. Naopak pedagog B zmiňuje, že chlapec komunikuje, ale v případě, že si není jistý vypracováním úkolu, nezeptá se a spíše vyčkává na reakci pedagoga. Vzhledem k tomu, že jsem právě v měsíci lednu měla možnost zúčastněného pozorování ve třídě, kterou chlapec navštěvuje, mohla jsem se osobně přesvědčit o jeho komunikaci s pedagogy. Nemyslím si, že chlapec by s každým z pedagogů komunikoval jinak. Spíše jde o jeho momentální náladu a především o vědomosti a zkušenosti, vztahující se k otázce pedagoga. Je – li si chlapec L v něčem jistý, komunikuje s pedagogy aktivně, je otevřený a snaží se zodpovědět položenou otázku co nejlépe. Pochvala je pro něj motivací k dalším dobrým výkonům. Opět je zde výrazná jeho orientace na úspěch. Pokud jsou však na chlapce kladeny požadavky, o kterých se domnívá, že jsou nad jeho síly, nebo dostane – li otázku, na kterou nezná odpověď, uzavírá se do sebe, nekomunikuje, znervózní. Ocitne – li se v situaci, s níž si neví rady, pedagoga se obvykle nezeptá, spíše se snaží zjistit informace od spolužáků.

Zvládání učiva a ostatních nároků na chlapce L

V otázce učiva se pedagogové shodují, že chlapec je zvládá průměrně, pedagog A uvádí, že zvládání učiva se však liší podle předmětu nebo probírané látky. Během pozorování chlapce L jsem zaznamenala, že se lépe orientuje v předmětech jako je občanská a rodinná nauka, potíže mu činí matematika. Baví jej hudební výchova, má velmi rád hudbu a dobře zpívá. Také tělocvik patří mezi jeho oblíbené předměty, kromě tělesné výchovy v rámci vyučování navštěvuje ve škole ještě nepovinný volnočasový kroužek atletiky. Co se týká plnění domácích úkolů, dochází k určitému posunu. Oproti měsíci listopadu, kdy pedagogové uváděli, že chlapec domácí úkoly plní a ve většině případů správně, nyní oba pedagogové zmiňují, že chlapec L domácí úkoly neplní vždy. Pokud jsou však splněny, jsou správně. Dle pedagoga A je problém v tom, že chlapec si na domácí úkol nevzpomene, pokud jej nemá zapsaný. Toto tvrzení mohu potvrdit, protože jsem si této situace několikrát všimla při mém pozorování. Překvapilo mě, že chlapec reagoval zcela pasivně, pokud domácí úkol neměl

splněn, jakoby mu to bylo lhostejné. Při jeho orientaci na úspěch, která je v mnoha jiných situacích patrná, bych očekávala jiné jednání. S respektováním pravidel chlapec, dle pedagogů, nemá potíže. Co se týká udržení pozornosti, pedagog B uvádí, že chlapec po dobu vyučovací hodiny udrží pozornost, pedagog A dodává, že udržení pozornosti u chlapce L souvisí s jeho vztahem k předmětu a probíranému tématu. S tímto vyjádřením souhlasím, protože během mého pozorování jsem zpozorovala, že chlapcova pozornost je primárně závislá na atraktivitě probírané látky. K tématu, které jej baví, zajímá a ke kterému zná informace, se aktivně vyjadřuje, snaží se uvádět příklady. Během probírání tématu, které jej nebaví, jeho pozornost odbíhá. V takovýchto situacích se baví se spolužáky, hraje si s náramkem, zívá.

Samostatnost chlapce L

K oblasti samostatnosti chlapce L se pedagog A vyjadřuje podobně jako před dvěma měsíci. Uvádí, že chlapec není samostatný, často si s něčím neví rady, ale v takovýchto případech žádá o radu nebo pomoc. Pro pochopení úkolu a samostatnou činnost potřebuje přesné instrukce. Pedagog B zmiňuje, že chlapec je v některých činnostech samostatný, ale v jiných ne a pokud si s něčím neví rady, nepožádá o radu či pomoc. Tímto problémem jsem se zabývala již výše. Myslím si, že pro zvýšení samostatnosti chlapce L by bylo vhodné poukazovat na samostatnost ostatních studentů a dávat chlapci přesné instrukce. V případě, že chlapec L podrobně chápe, co má udělat, není u něj tolik výrazná nejistota a nervozita. Během pozorování jsem si všimla, že chlapec je skutečně méně samostatný, než jeho spolužáci, což může být způsobenou výchovou v rodinném prostředí nebo vedením v předchozí škole. Je ale samozřejmé, že chlapcovi spolužáci, kteří jsou na škole již druhým rokem, se lépe orientují v budově, znají přístup jednotlivých pedagogů, pravidla ve třídě i pravidla práce (ve smyslu učení i praktických činností), vědí, co mají pravděpodobně od daného pedagoga očekávat a dokážou jednat samostatněji, protože jsou lépe adaptovaní. Chlapcova nesamostatnost souvisí s tím, že se teprve adaptuje a seznamuje se s pravidly a návyky třídy i školy jako takové.

Projevy chování chlapce L

Projevy chlapcova chování spojené s konkrétními situacemi pedagogové popisují podobně jako při minulém pozorování před dvěma měsíci. Radost je u chlapce výrazná především tehdy, pokud správně splní zadaný úkol. Aktivní je při činnostech, které jej baví.

Pedagog B uvádí, že zpočátku je chlapec aktivní u každého zadaného úkolu, další vývoj se pak odvíjí od náročnosti úkolu, od chlapcových vědomostí a znalostí. Chlapec L pociťuje zodpovědnost nejen za své chování, ale také za chování třídy, angažuje se v situacích, kdy je třída neklidná nebo pokud se někomu děje bezpráví. Pasivita je znatelná tehdy, když je chlapec unaven nebo když si není jistý svým výkonem. Co se týká extroverze a introverze, extrovertně se projevuje ve známém prostředí, introvertně naopak v prostředí neznámém. Celkově však působí jako optimistická osobnost, pesimismus se projevuje pouze při zadání náročného úkolu, u něhož má obavy, že jej nezvládne. Oproti minulému pozorování nyní pedagogové pozorují u chlapce v určitých situacích ostych, a to v neznámém prostředí nebo má – li vystoupit před spolužáky či pedagogem. Chlapcova ostychu jsem si také několikrát všimla při pozorování, objevuje se u něj v situacích, které popisují pedagogové. V neznámém prostředí (např. na praxi) je chlapec L tichý, nevýrazný, téměř vůbec nekomunikuje s cizími osobami, upíná se na spolužáky. Také při vystoupení před studenty a pedagogem se chlapec stydí. V hudební výchově zpíval píseň za doprovodu hudby ze svého oblíbeného CD a všimla jsem si jeho ostychu a vysoké nervozity, která se projevovala upřeným pohledem a náznaky tiků v oblasti očí. Chlapec zřejmě nemá zkušenosti s vystupováním před více lidmi. Myslím si, že za podpory pedagogů a nacvičování se tato situace zlepší. Nervozita, jak uvádí pedagog B, je patrná při nepochopení zadání úkolu. Co se týká chlapcových obav, projevují se u chlapce L obavy z neúspěchu a také z nových, neznámých situací a činností. Zklamání chlapec pociťuje při neúspěchu a pokárání. Oproti minulému pozorování si pedagogové nyní všimají projevů zlosti u chlapce, a to při konfliktu se spolužáky, především je – li terčem legrace ostatních.

Postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině

Co se týká postavení chlapce ve třídním kolektivu, oba pedagogové opět uvádějí, že je neutrální. Podle pedagoga A se chlapec s kolektivem sžil poměrně dobře.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky

V otázkách, týkajících se vztahů chlapce s ostatními studenty, se pedagogové opět vyjadřují ke komunikaci chlapce L s ostatními a ke spolupráci. Co se týká komunikace, pedagogové shodně uvádějí, že chlapec komunikuje se spolužáky aktivně a sám se do komunikace zapojuje, nicméně upřednostňuje komunikaci s některými konkrétními spolužáky. Komunikuje především se spolužáky, ke kterým má sympatie. Často spolužáky opravuje,

upozorňuje na chyby a někdy se u něj projevuje až škodolibost. Spolužáci s chlapcem komunikují aktivně, sami jej oslovují a přijímají jej do třídního kolektivu. Při společné činnosti chlapec kooperuje, záleží však také na jeho momentální náladě. Spolužáky je přijímán. Je tedy znatelné, že přístup spolužáků k chlapci se zlepšil.

Další analýza se vztahuje k pozorovacím archům, které pedagogové vyplňovali v měsíci **březnu 2011**. Také v březnu 2011 jsou pozorovací archy shodné jako dva archy předchozí, důvodem je možnost komparace vyjádření pedagogů ve vývoji času. Oblasti, které následně popisují, jsou tedy také shodné jako u předchozích dvou analýz.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Pedagogové se shodují v tvrzení, že chlapec adaptaci na prostředí nové školy a nové spolužáky zvládá dobře. Dle pedagoga B se chlapec začlenil velmi rychle. Tento pedagog dokonce uvádí, že by zřejmě nikdo nepoznal, že chlapec je součástí třídního kolektivu teprve půl roku. Z hlediska pedagogů se nevyskytují žádné faktory, které by adaptaci chlapce znesnadňovaly, což lze považovat za klad, který chlapci k jeho rychlé a přiměřené adaptaci pomáhá. Další faktory, které pedagogové vnímají jako ulehčující činitele chlapcovy adaptace, jsou spolužáci, celkový kolektiv třídy, který je komunikativní a také příjemné klima, panující ve třídě. Významný vliv má také vhodný přístup pedagogů. Pedagog B zmiňuje, že ulehčujícím faktorem chlapcovy adaptace je také jeho přirozená snaha komunikovat a zapojit se do činností.

Komunikace chlapce L s pedagogy

Pedagog A uvádí, že v této oblasti s chlapcem nejsou problémy, aktivně komunikuje, má dotazy, je zvědavý a nestydí se. Pedagog B také uvádí, že chlapec komunikuje aktivně, avšak upozorňuje na to, že v určitých situacích, kdy si s něčím neví rady, se stále obává zeptat.

Zvládání učiva a ostatních nároků na chlapce L

V názorech pedagogů na zvládání učiva chlapcem je mírná diferenciacce. Pedagog A uvádí, že chlapec probírané učivo zvládá průměrně a nemá potíže. Oproti tomu pedagog B zmiňuje, že chlapec zpočátku má problémy s osvojením učiva, ale po průběžném opakování většinu učiva zvládá nadprůměrně. Rozdílnost ve vyjádřeních pedagogů je s nejvyšší pravděpodobností způsobena tím, že každý z těchto pedagogů vyučuje jiné předměty. Je tudíž logické, že v určitých předmětech se chlapec může projevat průměrně, v jiných nadprůměrně. Zvládání učiva je dáno nejen jeho náročností, ale také tím, jaký má chlapec vztah k danému předmětu, zda jej baví, nebo je pro něj neatraktivní. Co se týká plnění domácích úkolů, pedagog A se vyjadřuje pozitivně, že chlapec domácí úkoly plní a ve většině případů správně. Pedagog B zmiňuje, že chlapec domácí úkoly neplní vždy, ale pokud jsou splněny, pak jsou správně. Problémem v tomto případě pravděpodobně bude chlapcova zapomnětlivost. Pokud domácí úkol nemá poznačen, nevzpomene si na něj. Dále se pedagogové vyjadřují k respektování pravidel chlapcem (např. dodržování třídních pravidel, slušného chování, dochvilnosti, atd.). V této oblasti nespátřují pedagogové žádné potíže, všechna pravidla chlapec respektuje. Dle pedagoga A nemá chlapec problémy ani s udržením pozornosti, dokáže se soustředit po celou dobu vyučovací hodiny. Pedagog B má odlišný názor, podle něj udržení chlapcovy pozornosti po dobu vyučovací hodiny závisí na vztahu chlapce k předmětu a probíranému tématu. Chlapec upřednostňuje určité předměty a témata, kterým věnuje vyšší pozornost než jiným.

Samostatnost chlapce L

Pedagog A uvádí, že chlapec v určitých činnostech je samostatný, ale v jiných samostatný není. Pedagog B se domnívá, že chlapec samostatný je, jen je potřeba mu zadané úkoly či činnosti rozčlenit na dílčí kroky. Na základě pozorování souhlasím s pedagogem B. Myslím si, že je – li chlapec v určitých situacích nesamostatný, jak uvádí pedagog A, je to ovlivněno příliš náročným zadáním úkolu. Největší potíže chlapci dělá zadání několika úkolů (např. dílčích úkolů v rámci jednoho velkého úkolu) najednou. Chlapec si nedokáže zapamatovat všechny úlohy a může pak docházet k situacím, že splní jednu část a s další už si neví rady, protože zapomněl pokyny. Proto, jak zmiňuje pedagog B, je vhodné chlapci úkoly rozfázovat. Teprve, když chlapec správně splní jeden dílčí úkol, je přiměřené zadat mu další dílčí úkol. Postupnými kroky tak chlapec L dospěje k celku.

Projevy chování chlapce L

Projevy chlapcova chování, které pedagogové uvádějí, se vždy váží na konkrétní situaci. Radost se u chlapce projevuje, pokud správně splní úkol a je pochválen. Pedagog B však podotýká, že v určitých případech se u chlapce projevuje i škodolibá radost na účet spolužáků. Chlapcových projevů škodolibosti jsem si všimla při zúčastněném pozorování. Je pravda, že mnohdy jsou tyto chlapcovy projevy dosti výrazné, především proto, že jsou doprovázeny hlasitým smíchem, poznámkami a posměšky. Domnívám se, že tyto chlapcovy projevy souvisí s jeho zaměřením na výkon. Pro chlapce je velmi důležitý úspěch a špatně se vyrovnává s prohrou. Pokud však vyhraje (např. v soutěži) nebo je v něčem úspěšný, velmi to zvyšuje jeho sebevědomí a v takových situacích se uchyluje ke škodolibosti vůči spolužákům, kteří v dané oblasti tolik úspěšní nejsou. Nemyslím si, že chlapcovy projevy by byly mířeny doslova negativně nebo že by chtěl někomu ublížit, jen se snaží tímto způsobem zvýraznit svůj vlastní úspěch, schopnosti či vědomosti. Pedagogové dále zmiňují, že při plnění zadané práce se chová zodpovědně a jak dodává pedagog B, je – li zadán nějaký úkol celé třídě, chlapec přebírá zodpovědnost za celý kolektiv. Jak uvádí pedagog B, ve většině situací je extrovertní a při činnostech, které jej baví, se projevuje aktivně. Tento pedagog chlapce celkově hodnotí převážně jako optimistického, avšak upozorňuje, že ve svém ladění se nechává ovlivnit spolužáky. Jako příklad zmiňuje, že pokud někdo ze spolužáků na něco nahlíží pesimisticky, u chlapce L se pesimismus začne projevovat také. U chlapce je tedy výrazné napodobování ostatních, které však probíhá pravděpodobně nevědomě. V neznámých situacích a v přítomnosti cizích lidí u chlapce pedagog B pozoruje ostych a obavy. Problémy chlapci dělají také úkoly, u kterých si není jistý správným řešením. Jak zmiňuje pedagog B, v takových případech je chlapec nejistý. Pedagog A spatřuje potíže v případech, kdy chlapec úkol správně nepochopí. Reaguje pak plachostí, nejistotou a nervozitou. Pedagog B k tomu dodává, že v takovýchto situacích je u chlapce patrné také zklamání. Pedagog A oproti tomu zklamání u chlapce pozoruje až tehdy, když úkol špatně splní. Zde se opět potvrzuje, že pro chlapce L je důležité, aby byl úspěšný. Jak dodává pedagog A, při nesprávném splnění úkolu se u chlapce projevují kromě zklamání také úzkost a strach, smutek a obavy. Proto je podstatné pokusit se odvést chlapcovu pozornost z orientace na úspěšné plnění úkolu spíše na samotný proces vypracovávání. Během pozorování jsem si opakovaně všimla, že chlapec se při plnění jakéhokoliv úkolu snaží být hotov jako první, bohužel však na úkor kvality. Chlapec by však měl zadanou práci plnit s klidem a rozvahou, nespíchat a neunáhlovat se.

Důležité také je, aby chlapec začal vnímat chybu jako něco, co vyučovací proces přirozeně provází, jako něco, z čeho má možnost se poučit. Chyba u chlapce vyvolává negativní projevy, čemuž lze předejít vhodným přístupem. Nejen ve školním, ale i v rodinném prostředí by chyba neměla být pedagogy či rodiči prezentována jako něco negativního, ale měla by být přijímána jako součást celého procesu a mělo by se s ní dále pracovat. Pokud si chlapec každou svou chybu uvědomí a ihned si ji opraví, pochopí, že právě prostřednictvím chyby si daný úkol zopakoval, ujasnil, lépe pochopil.

Postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině

Dle pedagoga A i pedagoga B je chlapec ve třídě oblíbený. Pedagog B dodává, že chlapec je submisivní a podřizuje se ostatním. Pedagog B navíc zmiňuje, že chlapec je ovlivňován spolužáky. Jako příklad uvádí, že ačkoliv je chlapec při práci ve škole velmi aktivní a snaživý, snadno se nechá ovlivnit spolužáky. Pokud se někdo ze spolužáků projeví ve smyslu, že ho zadaná práce nebaví a že ve škole pracovat nebude, chlapec se přidá a opakuje tento názor. Na tomto příkladu se opět potvrzuje submisivita chlapce a navíc také jeho snadná ovlivnitelnost.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky

Oba pedagogové se shodují v tvrzení, že chlapec L s ostatními spolužáky aktivně komunikuje a také se do komunikace se spolužáky sám zapojuje. Stejná je situace i na straně druhé, tedy v komunikaci studentů s chlapcem, kteří se také zapojují a chlapce sami oslovují. Při společných činnostech chlapec se ostatními ochotně spolupracuje, ale jak uvádí pedagog B, potřebuje vůdčí osobu, která jej k práci podněcuje a v případě potřeby mu zopakuje postup. Lze tedy opět usoudit, že chlapec je spíše submisivní. Celkově však lze shrnout, že vztah mezi chlapcem a ostatními spolužáky je pozitivní.

Souhrn informací zjištěných prostřednictvím analýzy pozorovacích archů pedagogů v oblastech:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**
- **komunikace chlapce L s pedagogy**
- **zvládání učiva a ostatních nároků na chlapce L**
- **samostatnost chlapce L**
- **projevy chování chlapce L**
- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky**

Zmíněným sedmi oblastem se věnuji výše, kde je popisuji ve třech obdobích, a to v listopadu 2010, v lednu 2011 a v březnu 2011. Nyní uvádím komparaci těchto tří období a popisuji tedy vývoj pohledu pedagogů na jednotlivé oblasti v průběhu času.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Z hlediska pedagogů probíhá adaptace chlapce velmi dobře, chlapec zvládá adaptaci jak na prostředí nové školy, tak na nové spolužáky. V poslední fázi výzkumného šetření, tedy v březnu 2011, pedagog B uvádí, že chlapec se adaptoval velmi rychle a dodává, že zřejmě nikdo by ani nepoznal, že je součástí kolektivu třídy teprve půl roku.

Jako významný důvod chlapcovy úspěšné adaptace spatřují pedagogové kolektiv spolužáků, který je přístupný, komunikativní a dobře chlapce přijal. Jak uvádí pedagog A, celkové klima třídy je příjemné a nemalý vliv na adaptaci chlapce má také vstřícný přístup pedagogů. Pedagog B opakovaně zmiňuje, že na rychlé a přiměřené adaptaci má podíl také

samotný chlapec L, který se snaží být úspěšný a plnit správně úkoly, ale především má přirozenou snahu komunikovat a zapojovat se do činností.

Pedagogové mají rozdílné názory na faktory, které znesnadňují adaptaci chlapce L. Podle pedagoga A je negativním činitelem chlapcovo lpění na určitých návycích. Chlapec má speciální stravovací návyky, proto nechodí každý den se spolužáky na oběd do školní jídelny.

Pedagog B spatřuje jako negativní faktor to, že kolektiv třídy je převážně dívčí, tudíž v případě řešení dívčích témat je chlapec z komunikace vyčleněn. Ve třídě je, kromě chlapce L, pouze jeden chlapec, který však komunikuje velmi stroze.

Komunikace chlapce L s pedagogy

V listopadu 2010 a v lednu 2011 podává každý z pedagogů odlišná vyjádření. Podle pedagoga A chlapec L odpoví na otázku, pokud je dotázaný nebo se zeptá, pokud si s něčím neví rady. V ostatních případech je však chlapec L podle pedagoga A spíše pasivní a ostýchavý, potřebuje podněcovat. Pedagog B podává zcela opačné vyjádření, a to, že chlapec se do komunikace zapojuje aktivně, ale v případech, kdy si není něčím jistý, se ostýchá zeptat a vyčkává na reakci pedagoga. Jak jsem již zmiňovala, chování chlapce se může skutečně v této oblasti odlišovat, v hodinách jednoho pedagoga může chlapec komunikovat zcela opačným způsobem, než v hodinách pedagoga jiného. Příčinou může být mnoho různých faktorů, dle mého mínění je nejpravděpodobnějším faktorem u tohoto chlapce jeho vztah k danému pedagogovi. Je možné, že na jednoho pedagoga se chlapec adaptoval dříve než na druhého a podle toho také vypadala jeho komunikace s těmito pedagogy. Tuto tezi vyvozují na základě tvrzení pedagoga B, jež uvádí, že v přítomnosti nových lidí se u chlapce projevuje ostych. Je tedy velmi pravděpodobné, že s pedagogem, na kterého chlapec nebyl přiměřeně adaptovaný, komunikoval méně, protože se ostýchal. V poslední fázi výzkumného šetření, tedy v měsíci březnu již však oba pedagogové uvádějí, že chlapec s nimi komunikuje aktivně, má dotazy a je zvědavý. Pedagog B dodává, že někdy se ještě stane, že se chlapec obává zeptat, neví – li si rady, ale je patrné, že tato situace již není pravidelnou. Předpokládám tedy, že v průběhu času bude chlapec bez problémů aktivně komunikovat s oběma pedagogy. Z těchto zjištění vyplývá, že chlapec se rychleji adaptoval na vrstevníky, než na pedagogy.

Zvládání učiva a ostatních nároků na chlapce L

Pedagogové již na počátku výzkumného šetření, v listopadu 2010, uvádějí, že chlapec L probírané učivo zvládá průměrně a nemá problémy. V lednu 2011 si však pedagog A všimá, že zvládání učiva se u chlapce liší podle předmětu a probírané látky. Chlapec, ostatně jako většina jedinců, určité oblasti učiva upřednostňuje a proto je také zvládá lépe než látku, která je pro něj neatraktivní. V březnu 2011 pedagog B zmiňuje, že ačkoliv zpočátku mívá chlapec problém s osvojením látky, po opakování zvládá většinu probíraného učiva dokonce nadprůměrně. V této oblasti je tedy patrný pozitivní vývoj v průběhu času. K otázce plnění domácích úkolů chlapcem se pedagogové vyjadřují střídavě podobným způsobem. Buď uvádějí, že domácí úkoly chlapec plní a ve většině případů jsou vyřešeny správně, nebo zmiňují, že chlapec domácí úkoly plní, ale ne vždy. Pokud je však splní, jsou správně. Pedagogové se shodují v tom, že chlapec si někdy není jistý, zda domácí úkol má či ne. Hlavním problémem je, že pokud chlapec domácí úkol nemá zaznačen, nevzpomene si na něj. V oblasti respektování pravidel, jako jsou pravidla třídy, slušného chování nebo například dochvilnost, se u chlapce nevyskytují žádné problémy. Pedagog B dokonce uvádí, že v případě, že někdo ze spolužáků nerespektuje pravidla, chlapec L jej na to obvykle upozorní. Jsou patrné chlapcovy sklony pro zodpovědnost a dodržování pravidel, zjevně má rád pořádek a jistý řád. Pedagogové se také vyjadřují k udržení chlapcovy pozornosti po dobu vyučovací hodiny. Zde se pedagogové střídají ve dvou různých názorech. Prvním z nich je, že chlapec po dobu vyučovací hodiny udrží pozornost. Druhé mínění pak je, že udržení chlapcovy pozornosti po dobu vyučovací hodiny souvisí s jeho vztahem k předmětu či probírané látce. Zde bych se více přiklonila k druhému tvrzení. Během pozorování jsem si několikrát všimla, že chlapec věnuje zvýšenou pozornost tématům, která jsou pro něj atraktivní nebo o kterých již něco ví a může se tudíž aktivně zapojit. Témata, která jsou však pro chlapce cizí a nezájímavá, jej spíše nudí a jeho pozornost klesá.

Samostatnost chlapce L

Samostatností chlapce je zde myšlena například jeho samostatnost v orientaci po budově školy, v pochopení zadání práce, apod.

Názory na samostatnost chlapce se u pedagogů různí. Pedagog A v listopadu 2010 chlapce vnímá jako nesamostatného, uvádí, že si často s něčím neví rady, ale v takovýchto případech se neostýchá požádat o pomoc. Dále pedagog A dodává, že jej chlapec někdy

překvapí dotazem na něco, co je zcela samozřejmé. Naopak pedagog B již v listopadu 2010 chlapce vnímá jako samostatného, udává, že pouze občas si s něčím neví rady. V takových případech však, dle pedagoga B, nepožádá o pomoc, proto je nutné mu zadání úkolu rozdělit na dílčí kroky. Právě tento postup chlapci pomáhá k vyšší samostatnosti. V lednu 2011 se pohled pedagoga A na samostatnost chlapce nemění, navíc již také dodává, že chlapec potřebuje přesné instrukce při zadávání úkolu. Z hlediska pedagoga B u chlapce dochází k jistému posunu. Pedagog B uvádí, že chlapec již v některých činnostech je samostatný, v některých však stále ne. Pokud si s něčím neví rady, stále pedagoga nepožádá o pomoc. V březnu 2011 se pak situace pozitivně vyvíjí. Pedagog A již chlapce nevnímá jako zcela nesamostatného, zmiňuje, že v určitých činnostech se osamostatnil. Pedagog B dokonce uvádí, že pokud jsou chlapci zadané úkoly rozčleněny na dílčí kroky, dokáže pracovat zcela samostatně. V oblasti samostatnosti, která je důležitým znakem procesu adaptace na nové prostředí, jsou tedy u chlapce zjevné změny k lepšímu v průběhu času.

Projevy chování chlapce L

Pedagogové uvádějí, že při správně splněném úkolu a pochvale si u chlapce všimají projevů radosti. Naopak v situacích, kdy chlapec zadaný úkol nepochopí nebo se obává, že jej nezvládne správně vyřešit, či jej skutečně vyřeší chybně, se u něj projevují pesimismus, pasivita, plachost, nejistota, nervozita, obavy, úzkost a strach, zklamání, smutek. Zklamání se u chlapce projevuje také tehdy, není – li pedagogem chválen, nebo pokud mu pedagog něco vytkne. Je tedy zjevné, že úspěch je pro chlapce velmi důležitý. Pasivitu u chlapce pedagogové zaznamenávají také v situacích, kdy je unavený, nebo když si není něčím jistý. Pokud chlapec nedostane přesné instrukce, jeho nejistota se ještě zvyšuje. Co se týká aktivity, ještě v listopadu 2010 oba pedagogové zmiňují, že chlapec k aktivitě musí být motivován. V lednu 2011 se již situace zlepšuje, pedagog A uvádí, že chlapec je aktivní při činnostech, které jej zajímají a baví, pedagog B dokonce zmiňuje, že zpočátku je aktivní u každého zadaného úkolu. Pedagog B dále dodává, že při zjišťování znalostí studentů ve vyučování, ale také při komunikaci se spolužáky se chlapec projevuje extrovertně. V lednu 2011 se oba pedagogové shodují, že extroverze je u chlapce patrná především ve známém prostředí. V březnu 2011 dokonce pedagog B uvádí, že chlapce jako extrovertního vnímá ve většině situací. Odlišně se však chlapec chová v neznámém prostředí, v nových situacích, v přítomnosti cizích lidí. Za takových okolností je introvertní, nejistý, projevuje se u něj ostych a podle pedagoga B má chlapec z takovýchto situací obavy. Ostychu si u chlapce

pedagog B všímá také při vystoupení před spolužáky i před pedagogem. Dále se pedagogové vyjadřují k ladění chlapce, ve smyslu optimismu, pesimismu. Zde se oba pedagogové shodují, že pesimismus je u chlapce patrný především, obává – li se, že nezvládne správně vyřešit zadaný úkol nebo pokud jej skutečně vyřeší nesprávně. V březnu 2011 pedagog B dodává, že na ladění chlapce má výrazný vliv i kolektiv spolužáků. Pokud studenti na něco reagují pesimisticky, chlapec se jimi nechá ovlivnit a přejímá jejich pesimistický pohled. Celkově však na pedagoga B chlapec působí jako optimistická osobnost, protože optimistické naladění se u něj projevuje po většinu času stráveného ve školním prostředí. Dále se chlapec projevuje zodpovědně, především dle názorů pedagoga B. Chlapec je zodpovědný nejen při plnění zadaných úkolů, ale také co se týká chování. Často přebírá zodpovědnost i za chování spolužáků ve třídě, například když je kolektiv třídy neklidný, snaží se je usměrňovat. Když se někomu děje bezpráví, chlapec se jej zastane. Celkově chlapec nemá rád hádky, pokud se dostane do konfliktu se spolužáky, projevuje se u něj zlost. Nejvíce jej rozzlobí zejména, stane – li se terčem legrace spolužáků, jak uvádí pedagog B. Přestože tedy chlapec nemá rád, když si z něj někdo dělá legraci, sám je mnohdy ke spolužákům škodolibý. Výraznější negativní projevy jako je vzdorovitost, opozice nebo agrese pedagogové u chlapce neuvádějí.

Postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času

Postavení chlapce L ve třídním kolektivu prochází, podle pedagogů, znatelným vývojem. V listopadu 2010 je postavení chlapce L vnímáno jako neutrální a chlapec se projevuje submisivně, podřizuje se ostatním spolužákům. V lednu 2011 přetrvává neutrální pozice chlapce L, nicméně pedagog A uvádí, že chlapec se s kolektivem již poměrně dobře sžil. V březnu 2011 pak přichází výraznější změna, kdy již oba pedagogové hodnotí postavení chlapce ve třídě pozitivně a zmiňují, že je ve třídě oblíbený. Také nyní však pedagog B upozorňuje, že i přes oblíbenost, chlapec zůstává submisivním a mnohdy se podřizuje ostatním, nechává se ovlivňovat spolužáky.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času

Jak vyplývá z vyjádření pedagogů, chlapec již od počátku nemá problémy v komunikaci se spolužáky, zapojuje se aktivně. Zatímco v listopadu 2010 ještě jeden z pedagogů uvádí, že spolužáci chlapce sami příliš neoslovují a jsou v komunikaci spíše pasivnější,

v následujících měsících, tedy v lednu a březnu 2011, se již oba pedagogové shodují, že komunikace spolužáků s chlapcem je aktivní. Chlapec L se postupně zapojuje do kolektivu třídy, přestože tento kolektiv je převážně dívčí. Chlapci L nečiní potíže ani kooperace s ostatními spolužáky, již od počátku pedagogové vnímají jeho spolupráci s ostatními jako aktivní. V lednu 2011 pedagog A uvádí, že ačkoliv je chlapec ve spolupráci s ostatními stále převážně aktivní, záleží na jeho momentální náladě. V březnu 2011 se pak k oblasti kooperace vyjadřuje pedagog B, který zmiňuje, že ačkoliv chlapec spolupracuje, je pro něj důležité, aby jej podněcovala nějaká vůdčí osoba. Co se týká postoje spolužáků, od začátku chlapce přijímají a nevyskytují se žádné výrazné potíže. Celkově tedy lze shrnout, že jak v oblasti komunikace, tak také v oblasti spolupráce s ostatními spolužáky je chlapec aktivní, ačkoliv záleží na jeho náladě a na tom, zda je v jeho blízkosti vůdčí osoba, která jej motivuje.

5.2 Výsledky získané prostřednictvím analýzy pozorovacích archů rodičů

O vyplnění pozorovacích archů jsem požádala také rodiče chlapce L. Rodiče jsou s chlapcem v každodenním kontaktu a mají nejširší přehled o chlapcově chování a projevech. Právě rodiče mohou nejlépe zpozorovat změny, ke kterým u chlapce dochází v průběhu času a mohou chlapce pozorovat dlouhodobě.

Rodiče chlapce L byli k vyplnění pozorovacích archů vybídnuti také ve třech obdobích v časovém rozmezí dvou měsíců, přičemž první pozorovací arch jim byl předložen v listopadu 2010. Další arch rodiče vyplňovali v lednu 2011 a poslední v březnu 2011.

Prostřednictvím analýzy pozorovacích archů rodičů zjišťují data v těchto oblastech:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**
- **zvládání učiva a plnění domácích úkolů chlapcem L**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**

Pozorovací arch je tvořen pěti základními položkami. Rodiče ke každé položce vybírají z nabídnutých mínění podle toho, které je nejbližší jejich vlastnímu. Není omezeno, kolik mínění u každé položky rodič označí a u každé položky je také prostor pro rodičovy postřehy. Některým položkám jsou podřazeny jednoduché otevřené podotázky a na závěr pozorovacího archu mají rodiče možnost volně se písemně vyjádřit. Vzor pozorovacího archu uvádím v příloze pod zkratkou P II. Následují analýzy pozorovacích archů rodičů uspořádané dle jednotlivých oblastí. Vzhledem k tomu, že rodiče uznali za vhodné vyjádřit se také k chlapcovu vztahu k jeho původní škole, věnuji odstavec také této oblasti, ačkoliv není cílem výzkumu.

Nyní se soustřeďuji na analýzu pozorovacích archů v **listopadu 2010**.

V první části pozorovacího archu se rodiče chlapce L vyjadřují k chlapcovu vztahu k předchozí škole, kterou navštěvoval. Zde se oba rodiče shodují v tom, že jejich syn měl k předchozí škole pozitivní vztah, měl ve škole přátele a se spolužáky dobře vycházel. Stejně tak měl dobrý vztah s pedagogy, s nimiž neměl žádné problémy. Oba rodiče se domnívají, že odchod z předchozí školy byl pro chlapce náročný. Otec uvádí, že obtížný byl především přechod do neznámého prostředí. Matka zmiňuje, že náročné pro syna bylo to, že zatímco on přešel do nové školy, jeho přátelé zůstali ve škole předchozí. Přestože rodiče ukazují na chlapcův výrazně pozitivní vztah k předchozí škole, matka upozorňuje také na negativa, která chlapec ve své původní škole spatřoval. Dle matky chlapci na předchozí škole chyběla tělocvična a jídelna. Toto tvrzení potvrzuje sám chlapec, který tělocvičnu na nové škole chápe jako klad. Dále matka uvádí, že chlapec na předchozí škole záporně vnímal divadelní představení s příliš dětskými náměty, která byla pro stejná pro celou školu (neodlišovala se představení pro děti mladší a starší). Matka zmiňuje, že chlapec se cítil trapně v divadle mezi výrazně mladšími dětmi (např. mezi dětmi z mateřských škol). Je logické, že dospívající chlapec má s největší pravděpodobností zahanbující až ponižující pocity v divadle na představení, které je určeno pro předškolní děti. Pedagogové by si tento fakt měli uvědomovat a přizpůsobit program věku a mentální úrovni žáků či studentů. Přestože je mentální úroveň u některých jedinců snížena, je důležité odlišovat v jaké míře.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Co se týká adaptace chlapce L na prostředí nové školy, oba rodiče uvádějí, že synovi se na nové škole líbí a chodí tam rád, nicméně otec podotýká, že ačkoliv do školy se těší, na praxi již se těší méně. Podle matky chlapci chybí přátelé z předchozí školy, přesto však v poslední době hodně hovoří i o svých nových spolužácích. Jak uvádějí rodiče, chlapec L se do školy těší na spolužáky, tělesnou výchovu a zájmový kroužek atletiky. Netěší se naopak na obědy ve školní jídelně. Zde je u chlapce problém, protože má specifické stravovací návyky, je mnoho druhů jídel, která nemá rád a nejí, a pouze malý výběr toho, co sní. Jak již bylo zmiňováno, příliš se netěší ani na praxi, protože se obává, že nezvládne některé manuální činnosti. Celkově však rodiče nespatřují žádné výraznější problémy v chlapcově adaptaci na novou školu. Matka upozorňuje pouze na chlapcovo zapominání (např. oblečení nebo na domácí úkoly) a potíže s jídlem ve školní jídelně. Dle otce mají zásluhu na chlapcově dobré adaptaci pedagogové, dle matky komunikace chlapce se spolužáky. Matka se domnívá, že v současné škole není nic, co by chlapci nějakým způsobem znesnadňovalo adaptaci, ale v závěru pozorovacího archu dodává, že nejnáročnější je pro chlapce absolvovat praxi, protože se v určitých činnostech zatím cítí nejistý. Také délka vyučování chlapci zcela nevyhovuje, protože na předchozí škole byl zvyklý na odlišný režim, a nyní se mnohdy cítí značně unaveně. Otec je toho názoru, že odlišný režim než na předchozí škole chlapcovu adaptaci komplikuje.

Z pohledu rodičů v prvních měsících na chlapcovu adaptaci působí pozitivně jak vliv pedagogů, tak přístup spolužáků a také skutečnost, že chlapec se do školy těší na určité činnosti, jako je např. tělesná výchova nebo zájmový kroužek atletiky.

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů

Rodiče zmiňují, že probírané učivo chlapec zvládá průměrně, avšak záleží na konkrétním předmětu či probírané látce. Otec uvádí chlapcův negativní vztah k matematice. Dle matky má syn potíže s ručními pracemi a drobnými manuálními činnostmi, jako je například vystřihování nebo lepení. Matka zmiňuje, že po studentech je v praxi vyžadována zručnost, která chlapci chybí. Nicméně matka má naději, že se chlapec v těchto činnostech zlepší.

Při pozorování jsem si skutečně všimla chlapcových potíží s manuálními činnostmi a neobratnosti v oblasti jemné motoriky. Přesně jak uvádí matka, největší problémy chlapci L působí vystřihování a lepení. Nicméně chlapec tyto činnosti zvládá dle svých možností a nedá se říci, že by jich vůbec nebyl schopen. Při praktických cvičeních v chráněných dílnách se chlapec učí navlékání korálků v kreativní dílně, a tuto činnost poměrně dobře zvládá. Rodiče nemusejí mít obavu z toho, že jejich syn není zručný či manuálně obratný, protože právě pro takové jedince jsou zřízeny speciální či praktické školy a chráněné dílny, které se snaží jedince v tomto směru rozvíjet a podporovat.

K plnění domácích úkolů chlapcem se rodiče vyjadřují shodně. Chlapec L domácí úkoly plní, ale je třeba jej k tomu podnítit a při plnění domácích úkolů potřebuje pomoc a dozor dospělého. Oba rodiče se shodují v tom, že syn si po příchodu domů není jistý, zda má domácí úkol, zapomíná, a proto je potřeba, aby pedagog rodičům poslal ohledně úkolu vzkaz.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky

Co se týká vztahů chlapce L se spolužáky, z pohledu rodičů jejich syn se spolužáky vychází dobře, nemá žádné problémy. Matka zmiňuje, že chlapec L si k některým spolužákům již vytvořil sympatie a hovoří o nich i doma. Nicméně si matka všimla toho, že některé spolužáky chlapec vůbec nezmiňuje a pokud se jej na ně matka zeptá, chlapec o nich nic neví. Ve volném čase se chlapec se svými spolužáky nestýká.

Z pozorování matky vyplývá, že chlapec upřednostňuje již v počáteční fázi své adaptace určité spolužáky před jinými. O spolužáky, kteří pro něj nejsou atraktivní, či k nim nechová sympatie, se pravděpodobně vůbec nezajímá.

Matka dodává, že nejprve měla obavy, jak bude chlapec do kolektivu spolužáků přijat. Nyní shledává situaci pozitivní, protože ve třídě chlapce je několik spolužáků, kteří mu pomáhají s orientací v novém prostředí.

Následující analýza pozorovacích archů rodičů se vztahuje k archům, jež byly rodiči vyplněny v **lednu 2011**.

Oblasti, na které je zaměřen pozorovací arch v lednu 2011, jsou shodné s oblastmi, na něž se soustřeďoval pozorovací arch v listopadu 2010, a to z důvodu možnosti komparace.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

K oblasti adaptace chlapce L na novou školu se rodiče vyjadřují pozitivně. Chlapci se na nové škole líbí, chodí tam rád, dobře si zvyká na nové prostředí a našel si mezi spolužáky nové přátele, na které se těší. Právě spolužáci a také přístup pedagogů chlapci usnadňují adaptaci. Rodiče dále uvádějí, že se u chlapce začínají projevovat změny v oblasti chování, a to v tom smyslu, že je samostatnější, snaživější a také v domácím prostředí více pomáhá (např. při vaření – zajímá se o postup, aby získal zkušenosti, které poté může prezentovat ve škole). Problémovou oblastí nadále zůstávají chlapcovy stravovací návyky a také lenost (není zvyklý chodit pěšky, což je po něm nyní požadováno – např. při přemísťování na praxi). Matka za problémovou označuje také praxi, stále má obavy, že syn dostatečně nezvládá manuální činnosti. Navíc se domnívá, že činnosti na praxi chlapce příliš nebaví a rozhodně jej nenaplňují natolik, aby se jim věnoval celý život. Nicméně matka si je vědoma, že možnosti pro handicapované jedince jsou velmi omezené. Kromě těchto potíží se zmiňuje o tom, že největší nesnáze má syn mimo školu. Chlapec má přátele pouze ve školním prostředí, avšak mimo něj je velmi osamělý. Nemá žádné vrstevníky, s nimiž by mohl trávit volný čas, protože dospívající chlapci v jeho věku jsou fyzicky i psychicky vyspělejší než chlapec L a mají jiné oblasti zájmu. Přátelství s dětmi mladšími by pro něj bylo zase zahanbující. Chlapec se tedy často cítí osamocen a nemá nikoho, s kým by mohl probírat takové problémy, s nimiž se nechce svěřit rodičům. Pro chlapce by byla velmi vhodná přítomnost nějakého vrstevníka, nejen pro společné trávení volného času, ale také pro vzájemnou výměnu zkušeností, porovnávání chování, vzory. Chlapec L se snaží svou osamocenost kompenzovat v oblékání, stylizuje se jako chlapci v jeho věku, dívá se v televizi na pořady a filmy, které jsou určeny dospívajícím.

Pokud se opět vrátím k oblasti adaptace na školní prostředí, oba rodiče nyní uvádějí, že synovu adaptaci na nové prostředí znesnadňuje jeho nesamostatnost. V současné škole jsou na samostatnost dětí kladeny vyšší nároky než ve škole předchozí.

Lze říci, že potíže ve školním prostředí, které se u chlapce projevovaly v měsíci listopadu, se příliš nezměnily. Základními problémy, z hlediska rodičů, zůstávají chlapcovy stravovací návyky a praxe, která chlapce příliš nebaví. Podle matky nejsou synovy nesnáze ve školním prostředí tak výrazné, jako jeho trápení v jiné oblasti. Chlapec nemá mimo prostředí školy přátele a cítí se osamoceně. Rodiče zmiňují, že se nestýká se svými spolužáky ve volném čase. Celkově však shledávají vztahy chlapce se spolužáky pozitivními a pokládají je za důležitý faktor, jež usnadňuje chlapcovu adaptaci na nové prostředí. Otec opět poukazuje na vhodný přístup pedagogů. Oba rodiče se domnívají, že učitel, který chlapcovu adaptaci nejvíce znesnadňuje, je jeho nesamostatnost. Nicméně zároveň pozorují u chlapce změny v chování, a to právě v této oblasti. Syn je, dle nich, samostatnější a snaživější a také více pomáhá v domácnosti. V podstatě se dá říci, že jde o vzájemně oboustranně působící faktory. Čím více se totiž chlapec ve školním prostředí adaptuje, tím více je rozvíjena jeho samostatnost. Na druhou stranu čím více se jeho samostatnost rozvíjí, tím lépe se na nové prostředí adaptuje. Rozvoj samostatnosti a proces adaptace lze v tomto případě považovat za paralelní jevy. Proto bych nesamostatnost chlapce nechápala přímo jako faktor, který znesnadňuje jeho adaptaci. Chlapec se v této oblasti neustále rozvíjí, snaží se dosáhnout stejné úrovně jako jeho spolužáci.

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů

V oblasti učiva mají rodiče shodné názory, že chlapec probírané učivo zvládá průměrně, ale záleží také na předmětu nebo právě probírané látce. Dle matky upřednostňuje tělesnou výchovu a rodinnou výchovu, potíže má spíše v praktických činnostech a v matematice. Matka se domnívá, že v matematice chlapec dosáhl maxima, které je schopen zvládnout a další výrazné pokroky již neočekává. Chlapec L počítá do desíti a vyšší počty zvládá na kalkulačce. Domácí úkoly chlapec L plní, ale rodiče podotýkají, že je třeba jej podněcovat, motivovat a poskytnout dozor a pomoc. Je nutné, aby pedagog domácí úkoly zaznačil písemně a rodiče kontrolovali, zda syn má nějaký úkol zadaný či ne, protože chlapec si sám na domácí úkol nevzpomene.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů

Vztahy chlapce se spolužáky vnímají rodiče velmi podobně jako při minulém vyplňování pozorovacích archů. Uvádějí, že jejich syn s ostatními spolužáky vychází dobře, avšak ve volném čase se s nikým z nich nestýká. Matka upozorňuje, že vztah chlapce není se všemi spolužáky stejný. S některými má dobré, přátelské vztahy, kromě spolužáků se seznámil s novými přáteli v zájmovém kroužku atletiky. Matka se však domnívá, že někteří spolužáci se snaží chlapce ovlivňovat, ale hned dodává, že si myslí, že chlapec se jim dokáže bránit.

V této části práce se věnuji analýze pozorovacích archů z období **března 2011**.

Také v březnu 2011 jsou oblasti, na něž se pozorovací arch soustřeďuje, shodné s oblastmi dvou předchozích pozorovacích archů. I tentokrát je důvodem možnost komparace zjištěných dat.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Rodiče chlapce L se shodují, že jejich syn má k nové škole pozitivní vztah, líbí se mu tam a chodí do školy rád. Matka uvádí, že si ve škole získal nové přátele, a to nejen ve třídě, kterou navštěvuje, ale také v zájmovém kroužku v rámci školy. Chlapec L se na přátele do školy těší, velmi se těší také právě na sportovní kroužek. Rodiče se také shodují, že chlapec je samostatnější a zodpovědnější, což považují za důsledek působení školního prostředí.

Otec uvádí, že syn nemá ve škole žádné problémy. Z hlediska matky je však problémem chlapcova zapomnětlivost. Uvádí, že chlapec nezapomíná pouze na domácí úkoly, ale také zapomíná vyřizovat vzkazy od pedagogů. Dále oba rodiče shodně uvádějí, že chlapec L se do školy netěší na obědy, dle matky především proto, že se často opakují stejné pokrmy a strava je tudíž stereotypní. Matka ani otec však tento faktor nepovažují za vyloženě takový, aby znesnadňoval chlapcovu adaptaci. Matka zmiňuje, že dříve byla problémová chlapcova

nížká samostatnost, která se však nyní již zlepšila. Lze tedy říci, že rodiče nespatřují žádné faktory, které by znesnadňovaly chlapcovu adaptaci na školní prostředí.

Jako faktory, ulehčující chlapcovu adaptaci, uvádí otec opět vhodný přístup pedagogů a matka přístupný kolektiv spolužáků, který chlapce velmi dobře přijal.

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů

Rodiče sdílejí názor, že jejich syn probírané učivo zvládá průměrně a nemá výrazné problémy. Pouze podle matky jej nebaví matematika. Matka se domnívá, že oblíbeným chlapcovým předmětem je občanská výchova. Otec uvádí, že zvládání učiva je u chlapce stále na stejné úrovni. Nedochozí k výraznějšímu vývoji.

Domácí úkoly chlapec L plní, ale jak zmiňují rodiče, je potřeba jej k tomu podnítit a během plnění úkolu na chlapce dohlížet a pomoci mu. Matka dodává, že pokud její syn nemá domácí úkol písemně zaznamenaný od pedagoga, tak na něj obvykle zapomene. Je tedy patrné, že v této oblasti nedochází k vývoji, výpovědi rodičů jsou shodné po celou dobu výzkumného šetření.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů

Oba rodiče shodně uvádějí, že s ostatními spolužáky jejich syn vychází dobře a nemá žádné výrazné problémy, jen matka doplňuje, že ve třídě jsou dvě spolužačky, které chlapce neustále upomínají. Spolužačky chlapci doporučují, co a jak má dělat, což on nemá rád. Přesto však matka zmiňuje, že ačkoliv chlapci vadí, chová – li se k němu někdo takovýmto způsobem, on sám se tak k ostatním chová také. Dále rodiče uvádějí, že chlapec se ve svém volném čase nestýká se spolužáky.

Na závěr pozorovacího archu matka chlapce uvádí, že jak jejich syn, tak také oni, jako rodiče jsou s Praktickou školou ve Zlíně spokojeni. Matka zažádala o prodloužení docházky chlapce o jeden školní rok a tato žádost byla kladně přijata, tudíž chlapec bude současnou školu navštěvovat také ve školním roce 2011/2012. Pro rodiče je to zejména možnost odložení starostí o jeden rok. Jak zmiňuje matka, odloží se především starosti o zařazení chlapce do chráněné dílny. Dle matky je velkou výhodou také to, že chlapec bude mít více času na rozhodování o tom, která činnost jej baví natolik, aby ji mohl jako své zaměstnání vykonávat po dobu několika dalších let. Jeden rok je velmi málo na to, aby jedinec zjistil, která činnost je pro něj nejvhodnější. Matka také upozorňuje, že výběr činností

v chráněných dílnách je omezený. Ačkoliv na první pohled je výběr relativně průměrně vysoký, zužují jej možnosti a schopnosti jedince. Jak uvádí matka chlapce, až praxe ukáže, že ne každá činnost je pro každého vhodná.

Souhrn informací zjištěných prostřednictvím analýzy pozorovacích archů rodičů v oblastech:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**
- **zvládání učiva a plnění domácích úkolů**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**

Shrnutí zjištění v těchto oblastech provádím prostřednictvím komparací výsledků, jež byly zjištěny v listopadu 2010, lednu 2011 a březnu 2011. Jde tedy o vývoj pohledu rodičů chlapce L na jednotlivé oblasti v průběhu času.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Již v listopadu 2010 se oba rodiče shodují, že chlapci L se na nové škole líbí a chodí do ní rád, nicméně v tomto období ještě matka uvádí, že chlapci chybí přátelé z předchozí školy. Otec adaptaci na školní prostředí nevnímá jako problém, horší je dle něj situace adaptování chlapce na praxi, kterou v rámci výuky vykonávají. Problémy se objevují také se stravováním chlapce ve školní jídelně, protože chlapec má specifické stravovací návyky a je mnoho jídel, která nejí. Otec považuje za faktor, který nejvíce znesnadňuje chlapcovu adaptaci odlišný režim než na předchozí škole. Na druhou stranu rodiče spatřují také pozitiva, především zájmové kroužky a sportovní aktivity v rámci školy, které chlapce velmi baví a těší se na ně. Za faktory, které ulehčují adaptaci chlapce na nové prostředí, považuje matka

kolektiv spolužáků a vzájemnou komunikaci mezi chlapcem a ostatními studenty, otec poté také správný přístup pedagogů.

V lednu 2011 se otec vyjadřuje ve smyslu, že chlapcova adaptace na novou školu i nadále probíhá bez problémů, matka dodává, že chlapec si ve školním prostředí našel nové přátele, na které se těší a doma o nich často hovoří. Nejvýraznější změny, kterých si rodiče v chování chlapce v poslední době všimají, je jeho zvýšená samostatnost, která souvisí s režimem na nové škole, který se odlišuje od režimu na škole předchozí. Studenti jsou více vedeni k samostatnosti, a jak uvádí matka, její syn se nyní více zajímá o praktické záležitosti, například se zapojuje do vaření i v domácím prostředí a zajímá se o postup, aby jej poté ve školním prostředí znal. Zde je patrné chlapcovo zaměření na úspěch. Domácí přípravou se snaží předejít tomu, že by poté při školní výuce něco nevěděl. Co se týká problémů, přetrvávají potíže se stravováním ve školní jídelně, chlapec se snaží vyhýbat tomu, aby do školní jídelny musel jít. Tento problém však rodiče nepovažují za nejvýraznější. Oba rodiče se shodují, že faktorem, který nejvíce znesnadňuje adaptaci jejich syna na prostředí školy, jsou potíže se samostatností. Matka opět zdůrazňuje, že příčinou tohoto problému je, že režim na současné škole se liší od režimu na škole předchozí. Nicméně chlapcův přístup je aktivní, velmi se snaží a postupně se jeho samostatnost zvyšuje. Matka upozorňuje také na to, že oproti problémům ve školním prostředí, které nejsou nějak zásadní, má její syn výraznější problémy mimo školu. Tyto potíže se týkají sociálních vztahů chlapce. Matka zmiňuje, že mimo školní prostředí chlapec nemá žádné přátele, s nimiž by mohl trávit volný čas. Důvodem je, stejně jako u většiny handicapovaných jedinců, chlapcova „odlišnost“ od zdravých vrstevníků, kteří jej nepřijímají. Vzhledem k tomu, že chlapec je v období dospívání, nemá zájem o kontakt s věkově mladšími dětmi, přestože je u nich pravděpodobnější, že by jej přijali. Chlapec si uvědomuje svou odlišnost, protože vidí a vnímá jedince ve svém věku, kteří mají odlišné zájmy, vztahy i možnosti než on. Jak zmiňuje matka, chlapec se tuto svou situaci snaží kompenzovat tím, že se stylizuje podobně jako chlapci v jeho věku a sleduje stejné pořady a filmy. Přesto však matka vnímá chlapcovu úzkost z toho, že nemá přátele, se kterými by mohl trávit svůj volný čas a probírat problémy, jež mezi sebou dospívající vrstevníci řeší. Zřejmě právě proto se chlapec těší na své spolužáky a také do zájmového sportovního kroužku, kde má možnost setkat se s vrstevníky. Oba rodiče vnímají jako faktor, který ulehčuje chlapcovu adaptaci, právě přístup spolužáků. Otec i nyní dodává, že důležitý je také přístup pedagogů.

V březnu 2011 matka jako pozitivum uvádí, že chlapec si získal přátele také mimo školní třídu, a to v zájmovém kroužku. Změny, kterých si rodiče nyní všímají, se podobají změnám v minulém období (leden 2011), u chlapce se opět zvyšuje samostatnost, matka navíc uvádí, že je i zodpovědnější. Faktory, jež rodiče považují za pozitivní, se shodují s těmi, které uváděli v listopadu 2010 a lednu 2011, tedy především přístupný kolektiv spolužáků a vhodný přístup pedagogů. Chlapcovu adaptaci zjevně kladně ovlivnila také možnost navštěvovat v rámci školy zájmový kroužek, protože rodiče nikdy nezapomenou uvést, že tento kroužek jejich syna velmi baví a vždy se na něj těší. Problémy se stravováním chlapce ve školní jídelně se však nepovedlo eliminovat, chlapec má v této oblasti stále potíže, které přetrvávají od zahájení školní docházky na praktické škole. Matka, stejně jako v listopadu 2010, vidí i nyní problém v synově zapominání (např. zapominání na domácí úkoly nebo vyřizování vzkazů od pedagogů).

Celkově lze shrnout, že chlapcova adaptace, z pohledu jeho rodičů, probíhá od zahájení školní docházky na praktické škole relativně dobře. Faktorů, které k tomu dopomohly, je, dle rodičů, hned několik. Na chlapcově adaptaci se podílel jak kolektiv školní třídy, který je velmi přístupný, tak také vhodný přístup pedagogů. Pro chlapce je velmi pozitivní, že si v prostředí školy našel přátele, a to nejen v rámci své třídy, ale také v zájmovém kroužku, který navštěvuje velmi rád. Jako faktory, které znesnadňují chlapcovu adaptaci, rodiče vnímají především chlapcovy problémy se stravováním ve školní jídelně. Zpočátku rodiče uváděli také odlišnost režimu na současné škole od režimu na škole předchozí. Na současné škole je kladen vyšší důraz na samostatnost. To chlapci nejprve působilo problémy, ale v průběhu času si rodiče všímají, že chlapcova samostatnost se zvyšuje a také zesiluje jeho zodpovědnost.

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů

V průběhu celého výzkumného šetření se oba rodiče shodují na základním stanovisku a to, že jejich syn probírané učivo zvládá průměrně a nemá výraznější problémy. Oba rodiče však také shodně uvádějí, že zvládání učiva se u chlapce liší dle předmětu či probírané látky. Za předmět, v němž se chlapci příliš nedaří, považují matematiku a praktická cvičení. Jak uvádí matka, chlapec má potíže s jemnou motorikou, problémy mu činí vystříhování, lepení, ale také například krájení zeleniny, apod. Matka zmiňuje, že na praxi je po studentech vyžadována manuální zručnost, což způsobuje její obavy. Navíc uvádí, že chlapce činnosti na praxi (například navlékání korálků) nebaví natolik, aby tuto činnost vykonával

jako své budoucí povolání. Matka si je však vědoma toho, že výběr činností v rámci chráněných dílen je omezen a proto mnohdy handicapovaní musí přijmout i takové zaměstnání, které je příliš nebaví. V březnu 2011 matka tento názor upřesňuje tím, že ačkoliv na první pohled je výběr v chráněných dílnách relativně přiměřený, realita je taková, že ne každá činnost je pro daného jedince vhodná.

Co se týká oblíbených předmětů chlapce L, podle matky je to rodinná výchova, občanská výchova a tělesná výchova. V březnu 2011 otec uvádí, že zvládání učiva je u chlapce stále na stejné úrovni, nijak výrazně se tedy nevyvíjí.

K plnění domácích úkolů chlapcem L se rodiče vyjadřují po celou dobu výzkumného šetření téměř shodně. Jak v listopadu 2010, tak v lednu 2011 i březnu 2011 uvádějí, že domácí úkoly jejich syn plní, ale je nutné jej k tomu podnítit. Není tedy při plnění domácích úkolů iniciativní. Dále se rodiče také zmiňují, že při plnění domácích úkolů chlapec potřebuje dozor a pomoc dospělého. Rodiče uvádějí i to, že je potřebné chlapci domácí úkoly připomenout, protože sám si na ně nevzpomene. Chlapec zapomíná nejen na domácí úkoly, ale také vyřizovat rodičům vzkazy od pedagogů. Matka zmiňuje, že je nutné, aby měl chlapec domácí úkol nebo vzkaz od pedagoga písemně zaznamenaný.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času

Již v listopadu 2010, tedy relativně brzy poté, co chlapec nastoupil do nového třídního kolektivu, rodiče uvádějí, že s ostatními spolužáky vychází dobře a nemá žádné problémy. Matka si už v tomto období všímá, že chlapec k některým spolužákům pociťuje silnější sympatie, což se projevuje tím, že o daných spolužácích hovoří v domácím prostředí. Naopak jiné spolužáky, dle názorů matky, zřejmě příliš nevnímá, protože když je na ně doma dotázán, tak o nich nic neví.

V lednu 2011 matka zmiňuje, že vztahy chlapce L a ostatních spolužáků jsou ještě na lepší úrovni než při předchozím pozorování v listopadu 2010. Matka nyní syna považuje za oblíbeného člena školní třídy. Dále uvádí, že kromě kolektivu třídy získal nové přátele také v zájmovém kroužku, který navštěvuje ve škole. Přesto však matka uvádí, že nyní si všímá, že někteří spolužáci se chlapce snaží ovlivňovat. Nicméně podle názoru matky chlapec dokáže jejich názorům oponovat.

V březnu 2011 matka zmiňuje, že v třídním kolektivu jsou dvě spolužačky, které chlapce upomínají a upozorňují, co a jakým způsobem má dělat, což se chlapci nelíbí. Nicméně matka podotýká, že sám se takto k ostatním také chová.

Po celou dobu výzkumného šetření rodiče uvádějí, že jejich syn se s nikým ze spolužáků nestýká ve svém volném čase, pouze ve školním prostředí.

Lze tedy usoudit, že vztahy chlapce L s ostatními spolužáky jsou na dobré úrovni, což mu také pomáhá při procesu adaptace. Přestože mezi chlapcem a některými spolužáky jsou výraznější sympatie, než mezi ním a spolužáky jinými, nevyskytují se v této oblasti žádné výrazné problémy, které by bránily zdravé adaptaci chlapce do kolektivu třídy.

5.3 Výsledky získané prostřednictvím rozhovorů s chlapcem

V této podkapitole se zabývám následujícími oblastmi:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**
- **orientace chlapce L v budově školy**
- **zvládání učiva a ostatních nároků, plnění domácích úkolů chlapcem**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**

Polostrukturovaný rozhovor volím z toho důvodu, abych v případě potřeby mohla během samotného rozhovoru s chlapcem L otázky rozšiřovat, doplňovat, upřesňovat dle potřeby. Používám jednoduchou formu otázek tak, aby byla pro respondenta snadno pochopitelná. Soustředím se na zjištění informací o chlapcově postoji a vztahu k předchozí i současné škole, na chlapcovu orientaci v budově nové školy (jako důležitou součást adaptace), na zvládání učiva a vztahy chlapce se spolužáky a pedagogy. Cílem je rozpoznat chlapcovy postoje, pocity, názory a srovnat je s výsledky pozorování pedagogů a rodičů. Otázky, jež byly použity v rozhovoru s chlapcem, uvádím v příloze pod zkratkou P III.

První rozhovor s chlapcem je uskutečněn v **listopadu 2010**. Pro rozhovor jsem měla původně připraveno 32 jednoduchých otázek, které jsou v průběhu samotného rozhovoru doplněny o otázky, jež se nabízely v závislosti na situaci. Celkově se tedy provedený rozhovor skládá z 38 otázek.

V průběhu rozhovoru chlapec L poměrně dobře spolupracuje, ale je spíše uzavřenější. Kladné odpovědi nonverbálně potvrzuje pokýváním hlavy. Nad odpověďmi přemýšlí, avšak ve chvílích, kdy se zamyslí na příliš dlouho, dochází k tomu, že zapomíná znění otázky. Během rozhovoru si chlapec pohrává s tužkou, ale jinak neprojevuje žádné známky nervozity.

Z uskutečněného rozhovoru jsou zvoleny kódy, ze kterých jsou utvořeny kategorie. Pro větší přehlednost jsem si zvolila pět oblastí, z nichž první oblast se zaměřuje na vztah chlapce k původní škole. Ačkoliv tato oblast není cílem výzkumu, věnovala jsem se jí v rozhovoru z toho důvodu, že chlapec měl, dle rodičů, k původní škole velmi pozitivní vztah. Proto jsem několik otázek na úvod rozhovoru věnovala právě vztahu chlapce k původní škole, abych s chlapcem lépe navázala kontakt a aby při rozhovoru byla nastolena příjemná a uvolněná atmosféra. Další oblasti, jimž je v rozhovoru věnována pozornost, jsou proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu, dále pak orientace chlapce v budově školy; zvládnutí učiva a plnění domácích úkolů chlapcem. Poslední oblasti jsou sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky.

V následujících odstavcích uvádím ke každé z oblastí kódy, kategorie a zjištěné výsledky. Kódy označuji zkratkami K1 – K38, pod stejnými zkratkami jsou kódy vyznačeny v transkripci rozhovoru.

Vztah chlapce L k původní škole

Kódy:

K1 – kladný vztah ke škole („Líbilo se mně tam.“)

K2 – oblíbené činnosti (Chlapec uvádí, že na předchozí škole měl oblíbené činnosti. Líbilo se mu, když chodili ven, hráli fotbal, odpočívali na vodní posteli, hráli stolní fotbal).

K3 – přátelé (Chlapec uvádí, že na předchozí škole měl přátele.)

K4 – kladný vztah s pedagogy

K5 – kladné vztahy se spolužáky

Kategorie:

1. vztah ke škole – kladný vztah ke škole, oblíbené činnosti

2. interpersonální vztahy – přátelé, kladný vztah s pedagogy, pozitivní vztah ke spolužákům

Shrnutí:

Co se týká vztahu chlapce k původní škole, kterou navštěvoval, je zřejmé, že jeho vztah ke škole byl pozitivní a to především proto, že měl ve škole spoustu oblíbených činností.

Pozitivní vztah chlapce k původní škole souvisel také s interpersonálními vztahy, které byly velmi kladné. Chlapec měl ve škole přátele, se spolužáky vycházel pozitivně a také k pedagogům měl dobrý vztah.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Kódy:

K6 – pozitivní vztah ke škole („Je to tam dobré.“)

K7 – tělocvična (Tělocvična je chlapcem vnímána jako klad. Tělocvičnu oceňuje především proto, že na původní škole ji žáci k dispozici neměli a chyběla jim.)

K8 – nezájem o procházky („Někdy, když máme tělocvik, tak chodíme na procházky. Ale to mě nebaví.“)

K9 – preference současné školy před původní

K10 – velikost školy (V porovnání s původní školou je současná škola větší, což chlapec vnímá jako přednost.)

K11 – zájmový kroužek („Máme kroužek atletiky, kde hrajeme fotbal. Fotbal mě baví.“)

K12 – pocit kontroly (Chlapec uvádí, že je kontrolován kuchařkami při vracení nesnědeného jídla, což se mu nelíbí. „Na staré škole, když jsem vracel jídlo, tak tam kuchařka nebyla a nikdo mě nekontroloval.“)

K13 – absence pocitů strachu (Chlapec nepocituje v souvislosti s docházkou do školy žádné pocity strachu, což lze vnímat jako pozitivum.)

K14 – subjektivní bezproblémovost (Chlapec uvádí, že ve škole nemá žádné problémy.)

K15 – únava (Chlapec zmiňuje, že se ze školy těší domů, protože bývá unavený.)

K16 – délka vyučování („Když máme vyučování do tří hodin, to je moc dlouho, ke konci jsem unavený.“)

K17 – spokojenost (Na otázku, co by chlapec ve škole změnil, odpovídá, že nic, vše by nechal tak, jak to je.)

K18 – kladné vztahy s pedagogy

Kategorie:

3. pozitiva z pohledu chlapce – pozitivní vztah ke škole, tělocvična, preference současné školy před původní, velikost školy, zájmový kroužek, absence pocitů strachu, subjektivní bezproblémovost, spokojenost, dobré vztahy s pedagogy

4. negativa z pohledu chlapce – nezájem o procházky, pocit kontroly, únava, délka vyučování

Shrnutí zjištění v oblasti procesu adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Z chlapcových odpovědí je patrné, že k současné škole má převážně pozitivní vztah. Dokonce tuto školu preferuje před původní školou, kterou navštěvoval předchozí školní rok. Klad chlapec spatřuje ve velikosti současné školy, která je v porovnání s předchozí školou větší. Chlapec je také rád, že na rozdíl od předchozí školy má nyní možnost trávit čas v tělocvičně. Je patrný chlapcův vztah ke sportu, což také potvrzuje tvrzením, že ho velmi baví zájmový kroužek, který nyní navštěvuje: „Máme kroužek atletiky, kde hrajeme fotbal. Fotbal mě baví.“ Chlapec je ve škole spokojen, na otázku, co by ve škole změnil, odpovídá, že nic, vše by nechal tak, jak to je. Také jeho vztahy s pedagogy jsou dobré a celkově chlapec uvádí, že ve škole nemá žádné problémy. S tím také souvisí, že nepocituje v souvislosti s docházkou do školy pocity strachu. Z těchto zjištění vyplývá, že ve škole jsou faktory, které ulehčují adaptaci chlapce, a to především velikost školy, tělocvična, atletický kroužek. Vše, co chlapec vnímá jako pozitivum a na co se do školy těší, lze považovat za faktory, ulehčující jeho adaptaci na prostředí nové školy. Také bezproblémový vztah s pedagogy chlapci přispívá k přiměřené adaptaci.

Přesto se vyskytují drobná (ne však žádná zásadní) negativa, která chlapec uvádí. Jde především o únavu, kterou chlapec pociťuje při dlouhé vyučovací době: „Když máme vyučování do tří hodin, to je moc dlouho, ke konci jsem unavený.“ Z činností pro chlapce nejsou atraktivní především procházky: „Někdy, když máme tělocvik, tak chodíme na procházky. Ale to mě nebaví.“ Problém chlapec spatřuje také v komunikaci se zaměstnankyněmi školní kuchyně, které kontrolují, zda studenti vracejí nesnědené jídlo. Tento přístup se chlapci nelíbí, protože se odlišuje od toho, na který byl zvyklý na původní škole: „Na staré škole, když jsem vracel jídlo, tak tam kuchařka nebyla a nikdo mě nekontroloval.“ Lze však usoudit, že nejde o zásadní faktory, které by nebylo možné změnit, popř. změnit přístup chlapce (např. k procházkám).

Orientace chlapce v budově školy

Kódy:

K19 – pomoc spolužáků (Spolužáci jsou chlapci nápomocni při orientaci v budově školy.)

K20 – základní orientace (Chlapec ví, kde je šatna, jídelna.)

K21 – neinformovanost (Chlapec neví, kde je ředitelna, kabinet třídní učitelky.)

K22 – nejistota („Byl jsem tam možná jednou, ale nevím to určitě.“)

Kategorie:

5. orientační schopnosti – pomoc spolužáků, základní orientace

6. orientační problémy – neinformovanost, nejistota

Shrnutí zjištění v oblasti orientace chlapce v budově školy

Je patrné, že chlapec je schopný základní orientace po budově školy (ví, kde je šatna, jídelna), a to především díky pomoci spolužáků.

Vyskytují se však i problémy. Chlapec se neorientuje v celé budově školy, neví, kde se nachází ředitelna nebo kabinet třídní učitelky. V určitých případech se projevuje chlapcova nejistota: „Byl jsem tam možná jednou, ale nevím to určitě.“

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů chlapcemKódy:**K23 – obliba tělesné výchovy** (Tělesná výchova chlapce baví nejvíce.)**K24 – neoblíbenost čtení** (Čtení chlapce baví nejméně.)**K25 – přiměřené nároky****K26 – neoblíbenost domácích úkolů** (Domácí úkoly chlapec nedělá rád.)**K27 – nedostatečná iniciativa k plnění domácích úkolů**Kategorie:**7. atraktivita a nároky** – obliba tělesné výchovy, přiměřené nároky**8. neoblíbenost** – neoblíbenost čtení, neoblíbenost domácích úkolů, nedostatečná iniciativa k plnění domácích úkolů**Shrnutí zjištění v oblasti zvládání učiva a plnění domácích úkolů chlapcem**

Nároky na zvládání učiva chlapec L považuje za přiměřené. Co se týká atraktivnosti předmětů, nejoblíbenějším předmětem je pro chlapce tělesná výchova.

Méně atraktivní je pak pro chlapce čtení. Domácí úkoly neplní rád a není při jejich plnění iniciativní.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužákyKódy:**K28 – preference samostatného trávení přestávek****K29 – nezájem o komunikaci se spolužáky** (Raději odpočívá.)**K30 – pozitivní vztahy se spolužáky****K31 – komunikace se spolužáky** („Když dojdu do třídy, tak je pozdravím a než začne vyučování, tak si trochu povídáme. Někdy si trochu povídáme i ve vyučování.“)**K32 – pomoc od spolužáků** (Chlapec uvádí, že když někoho ze spolužáků požádá o pomoc, dostane se mu jí.)**K33 – nejistota** (Chlapec si není jistý, zda by mu pomohli všichni nebo pouze někteří spolužáci.)**K34 – preference samostatnosti** („Ale já si radši pomáhám sám.“)

K35 – selekce (Chlapec zmiňuje, že kdyby měl někoho ze spolužáků požádat o radu či pomoc, vybíral by si, některé spolužáky by oslovil raději než jiné.)

K36 – preference určitých spolužáků před jinými (Chlapec uvádí, že by nepomohl všem spolužákům, pouze některým.)

K37 – přátelství (Chlapec zmiňuje, že má ve škole dva nebo tři kamarády.)

K38 – společné trávení času pouze ve škole (Chlapec uvádí, že se svými spolužáky se ve svém volném čase nestýká.)

Kategorie:

9. samostatnost – preference samostatného trávení přestávek, nezáměr o komunikaci se spolužáky, preference samostatnosti, společné trávení času pouze ve škole

10. pozitivní vztahy – pozitivní vztahy se spolužáky, komunikace se spolužáky, pomoc od spolužáků, přátelství

11. preference – nejistota, selekce, preference určitých spolužáků před jinými

Shrnutí zjištění v oblasti sociálních vztahů chlapce L s ostatními spolužáky

Z chlapcových odpovědí je patrné, že přestože nemá výrazné potíže v sociálních vztazích se spolužáky, v některých případech upřednostňuje samostatnost. Například přestávky tráví raději sám, než ve společnosti spolužáků. Uvádí, že nemá výrazný zájem o komunikaci se spolužáky, protože se mu nechce si s nikým povídat a raději si odpočine. Co se týká pomoci od ostatních, spoléhá také raději na sebe, jak potvrzuje výrokem: „Ale já si radši pomáhám sám.“ Čas, který tráví se svými spolužáky, se omezuje pouze na školní prostředí, ve volném čase se s nikým ze spolužáků nenavštěvuje ani nesetkává.

Přestože z některých odpovědí může vyplývat, že chlapec je spíše uzavřený, jeho celkové vztahy se spolužáky se dají hodnotit jako pozitivní. Mezi chlapcem a ostatními probíhá vzájemná komunikace, chlapec uvádí, že když někoho ze spolužáků požádá o pomoc, dostane se mu jí. Také zmiňuje, že má ve škole přátele.

Z některých odpovědí je však patrná preference a to jak ze strany spolužáků, tak také ze strany chlapce. Chlapec si není jistý, zda by mu v případě potřeby pomoci pomohli všichni spolužáci. V souvislosti s tím chlapec také uvádí, že kdyby měl někoho ze spolužáků požádat o radu či pomoc, vybíral by si (některé spolužáky by oslovil raději než jiné).

Z chlapcovy strany je zřejmá preference určitých spolužáků před jinými, která vyplývá z odpovědi, že pokud by byl požádán o pomoc, nepomohl by všem spolužákům.

Další rozhovor s chlapcem je proveden v **lednu 2011**, tedy v časovém rozestupu dvou měsíců od rozhovoru prvního. Tentokrát je chlapci položeno přesně 32 otázek, včetně otázek, jež se shodují s otázkami v minulém rozhovoru, aby bylo možné srovnat vývoj v průběhu času. Kódy jsou značeny zkratkami K1 – K32 a seřazeny do kategorií, k nimž přidávám shrnutí. Kódy i kategorie jsou opět rozčleněny do oblastí. Oblasti jsou rozčleněny shodně jako v listopadu 2010.

Vztah k původní škole

Vzhledem k tomu, že v předchozím rozhovoru v listopadu 2010 jsem věnovala pozornost i chlapcovu vztahu k předchozí škole, kterou navštěvoval, také nyní se této oblasti věnuji, ale jen velmi stručně. Chlapec se k předchozí škole vyjadřuje již jen velmi krátce, opět zmiňuje, že měl ke škole pozitivní vztah a měl tam přátele. Nicméně o původní škole se chlapec nerozpovídává, je patrné, že momentálně (leden 2011) je již mnohem více soustředěn na školu současnou. Vzhledem ke stručnosti odpovědi chlapce L a také z důvodu, že jeho předchozí škola není hlavním tématem rozhovoru, jsem v této oblasti již netvořila kódy, tudíž ani kategorie.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Kódy:

K1 – pozitivní vztah ke škole

K2 – spokojenost (Chlapec uvádí, že mu na současné škole nic nechybí.)

K3 – preference současné školy před předchozí

K4 – obliba tělesné výchovy

K5 – obliba relaxování na vodní posteli

K6 – obliba péče o zvířata („A máme tam rybičky, máme jich hodně. Malé a velké, dáváme jim krmení a čistíme jim akvárium. Ty rybičky se mi líbí, že se o ně staráme...“)

K7 – únava jako důsledek praxe (Po absolvování praxe se chlapec vždy cítí unavený.)

K8 – absence pocitů strachu (Chlapec L zmiňuje, že ve škole není nic, z čeho by měl strach.)

K9 – subjektivní bezproblémovost (Chlapec uvádí, že ve škole nemá problémy.)

K10 – postrádání televize (Chlapec udává, že kdyby mohl ve škole něco změnit, přál by si mít ve třídě televizi.)

K11 – kladný vztah s pedagogy

Kategorie:

- 1. kladný vztah ke škole** – pozitivní vztah ke škole, spokojenost, preference současné školy před původní
- 2. pozitivní faktory** – absence pocitů strachu, subjektivní bezproblémovost, kladný vztah s pedagogy, obliba tělesné výchovy, obliba relaxování na vodní posteli, obliba péče o zvířata
- 3. negativní faktory** – únava jako důsledek praxe, postrádání televize

Shrnutí zjištění v oblasti procesu adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Z odpovědí chlapce vyplývá, že jeho vztah k současné škole zůstává i nadále pozitivní, je spokojený a nepocituje ve školním prostředí žádné negativní emoce. Z vlastního subjektivního hlediska chlapec L dokonce uvádí, že ve škole nemá žádné problémy. Vztah s pedagogy zůstává kladný, stejně jako v listopadu 2010. Na otázku, zda by se chtěl chlapec vrátit na původní školu nebo raději zůstat na škole, kde je nyní, opět odpovídá, že by volil tuto školu, z čehož vyplývá, že chlapcova adaptace se přiměřeně vyvíjí.

Jako zásadní klady lze spatřovat, že se u chlapce vymezují konkrétní oblíbené činnosti, které přispívají k urychlení adaptace a které lze chápat jako faktory, ulehčující adaptační proces. Chlapec L si oblíbil tělesnou výchovu a do školy se také těší na zvířata, o která pečují. Chlapec potvrzuje výpovědi: „A máme tam rybičky, máme jich hodně. Malé a velké, dáváme jim krmení a čistíme jim akvário. Ty rybičky se mi líbí, že se o ně staráme...“. Dále chlapec zmiňuje, že je rád, když mohou se spolužáky relaxovat na vodní posteli. Z rozhovoru, uskutečněného v listopadu 2010, vyplývá, že na předchozí škole byl chlapec na takovýto typ relaxace zvyklý a šlo o jednu z jeho oblíbených činností. Proto je nyní rád, že i v současné škole je tento druh relaxace využíván. Oblíbené činnosti, které přinášejí

uspokojení a radost, jsou velmi důležitým adaptačním činitelem, protože zajišťují, aby se jedinec těšil do daného prostředí, které si spojuje s příjemnými činnostmi a zážitky.

Faktorů, jež znesnadňují adaptaci chlapce, se dle jeho výpovědi, nevyskytuje mnoho. Chlapce příliš nebaví praxe, kterou musí absolvovat, protože se poté cítí unavený. Na otázku, co by ve škole změnil, však neodpovídá ve spojitosti s praxí, ale uvádí, že by si přál, aby měli ve třídě televizi. Chlapec televizi ve třídě postrádá, protože je poměrně hodně fixovaný na určité televizní seriály a je pro něj frustrující, musí – li trávit čas ve škole právě v době, kdy jsou vysílány jeho oblíbené pořady. Tato okolnost, ačkoliv se může zdát malicherná, je pro chlapce důležitým faktorem, který vnímá jako negativní. Délka vyučování mu nevyhovuje, což se projevuje právě i únavou. Zatímco problémy spojené s praxí přetrvávají, chlapec se tentokrát již nezmiňuje o potížích se stravováním ani o pocitech kontroly ze strany kuchařek.

Orientace chlapce v budově školy

Orientace v budově školy je u chlapce na znatelně lepší úrovni než v listopadu 2010, což potvrzuje výrokem: „Jo, najdu šatnu a jídelnu. Najdu i ředitelnu.“

Vzhledem k tomu, že na základě pozorování v měsících lednu a únoru 2011 dospívám ke zjištění, že chlapcova prostorová orientace v budově je na dostatečné úrovni, zabývám se touto oblastí v rozhovoru v lednu 2011 pouze okrajově a netvořím tedy kódy ani kategorie.

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů chlapcem

Kódy:

K12 – neoblíbenost matematiky

K13 – přiměřené nároky (Ve smyslu nároků na zvládání učiva.)

K14 – neoblíbenost domácích úkolů

K15 – nedostatečná iniciativa k plnění domácích úkolů

K16 – zapomnětlivost (Chlapec přiznává, že zapomíná na domácí úkoly.)

K17 – vliv nálady na plnění domácích úkolů

Kategorie:

- 4. plnění domácích úkolů** – neoblíbenost domácích úkolů, nedostatečná iniciativa k plnění domácích úkolů, zapomnětlivost, vliv nálady na plnění domácích úkolů
- 5. zvládnání učiva** – neoblíbenost matematiky, přiměřené nároky

Shrnutí zjištění v oblasti zvládnání učiva a plnění domácích úkolů chlapcem

Co se týká plnění domácích úkolů chlapce L, uvádí, že domácí úkoly nemá rád a proto také není dostatečně iniciativní, co se jejich plnění týká. Uvádí, že na domácí úkoly zapomíná, otázkou však je, zda na ně nezapomíná úmyslně, když si je svého zapomínání vědom. Pravdou je, že během pozorování jsem byla několikrát svědkem situace, kdy chlapec domácí úkol neměl, jednalo – li se o takový úkol, který neměl poznamenán písemně. Patrný je i vliv chlapcovy nálady na plnění domácích úkolů.

Celkově však chlapec L probírané učivo považuje za přiměřené a zvládá je. Co jej nebaví a není pro něj atraktivní, je matematika.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky

Kódy:

K18 – zapojování se do kolektivu

K19 – komunikace se spolužáky

K20 – pozitivní vztahy se spolužáky

K21 – rozdílný postoj k jednotlivým spolužákům

K22 – antipatie (V souvislosti s jednou konkrétní spolužačkou.)

K23 – nejednoznačná ochota spolužáků pomoci (Chlapec uvádí, že by mu v případě potřeby pomohli pouze někteří spolužáci.)

K24 – samostatnost (Chlapec L uvádí, že i kdyby si s něčím nevěděl rady, pravděpodobně by neoslovil spolužáky.)

K25 – preference určitých spolužáků před jinými (Chlapec přiznává, že v případě žádosti o pomoc, by pomohl pouze některým spolužákům.)

K26 – vliv sympatií (Chlapec L by nepomohl spolužákům, kteří mu nejsou sympatičtí.)

K27 – vliv momentálního stavu (Zda chlapec L poskytne pomoc spolužákům, závisí také na jeho konkrétním stavu a náladě.)

K28 – přátelství

K29 – kladný vztah ke konkrétní spolužačce

K30 – společné zájmy s konkrétní spolužačkou

K31 – docházka do školní družiny

K32 – společné trávení času pouze ve škole (Chlapec L uvádí, že se spolužáky netráví volný čas.)

Kategorie:

6. začleňování do kolektivu – zapojování se do kolektivu, komunikace se spolužáky, docházka do školní družiny, společné trávení času pouze ve škole

7. postoje chlapce ke spolužákům – pozitivní vztahy se spolužáky, rozdílný postoj k jednotlivým spolužákům, antipatie, přátelství, kladný vztah ke konkrétní spolužačce, společné zájmy s konkrétní spolužačkou

8. vzájemná pomoc a kooperace – nejednoznačná ochota spolužáků pomoci, samostatnost, preference určitých spolužáků před jinými, vliv sympatií, vliv momentálního stavu

Shrnutí zjištění v oblasti sociálních vztahů chlapce L s ostatními spolužáky

Z odpovědí, které chlapec poskytuje v rozhovoru, vyplývá, že se již dobře začleňuje do třídního kolektivu. Komunikuje se spolužáky a také dochází do školní družiny, což je přínosné především z toho důvodu, že se setká se studenty z jiných tříd než své vlastní. Prostřednictvím takovýchto setkání chlapec může navazovat nové sociální kontakty, popř. přátelství. V neposledním případě se chlapec L setká s novým prostředím, které je strukturalizováno jinak než školní třídy (ve smyslu přítomných osob, organizace a náplně času, atd.), což je pro chlapce dobrou novou zkušeností. Společné trávení času chlapce L se spolužáky se však stále omezuje pouze na školní prostředí.

Celkově chlapec L hodnotí vztahy se spolužáky jako pozitivní, nicméně dále z rozhovoru vyplývá, že postoj chlapce ke spolužákům je značně selektivní a je založen převážně na jeho sympatiích či antipatiích k ostatním, popř. na společných zájmech. Zatímco k některým konkrétním spolužákům pociťuje silné antipatie, s jinými má přátelské vztahy.

Z odpovědí v rozhovoru jsou patrné především výrazné sympatie ke spolužačce, se kterou sdílí podobné zájmy. Jde o spolužačku, která zaujímá sociometrickou pozici „hvězdy“.

Kooperace chlapce s ostatními spolužáky se příliš nerozvíjí, z rozhovoru vyplývají podobné údaje jako v listopadu 2010. Chlapec L se domnívá, že pokud by požádal spolužáky o pomoc, nepomohli by mu všichni, ale pouze někteří. Právě tato chlapcova domněnka může vést k tomu, že uvádí, že pokud by si s něčím nevěděl rady, pravděpodobně by spolužáky o pomoc nežádal. Chlapec sám však také přiznává, že by nepomohl všem spolužákům, ale na jeho chování by měly vliv především sympatie či antipatie ke studentovi, který o pomoc žádá. Zda by chlapec spolužákovi pomohl, by také záleželo na jeho momentálním stavu a náladě.

Poslední rozhovor s chlapcem L je uskutečněn **v březnu 2011**, i tentokrát je časový rozestup od minulého rozhovoru dva měsíce. Nyní je chlapci položeno 35 otázek. Základní otázky se shodují s otázkami v předchozích rozhovorech pro možnost komparace. Další otázky byly přidány v průběhu rozhovoru dle toho, jak se vyvíjela situace a jak chlapec odpovídal. Kódy jsou označeny K1 – K32 a rozčleněny do kategorií, k nimž přidávám shrnutí. Kódy i kategorie jsou také nyní rozděleny do oblastí, které jsou shodné s oblastmi v listopadu 2010 i lednu 2011.

Vztah k původní škole

Chlapec se stručně vyjadřuje ke své předchozí škole, oproti vyjádřením v předchozích dvou rozhovorech nyní zmiňuje i negativa, která na své bývalé škole pociťoval a to především pobyt ve školní družině, kde se mu nelíbilo. Nicméně uvádí, že na předchozí škole měl přátele. Vzhledem k tomu, že otázky soustřeďující se na chlapcovu původní školu jsou pouze dvě a nejsou podstatné pro účel výzkumného šetření, odpovědi nekóduji ani neutvářím kategorie. Otázky byly do rozhovoru začleněny spíše z důvodu navázání lepšího kontaktu a navození neformální atmosféry.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Kódy:

K1 – pozitivní vztah ke škole (Je myšlen vztah k současné škole.)

K2 – preference současné školy před předchozí

K3 – obliba kreslení

K4 – obliba tělesné výchovy

K5 – obliba přestávek (Chlapec se smíchem uvádí, že ve škole se nejvíce těší na přestávky.)

K6 – povinnost stravování ve školní jídelně (Chlapec někdy musí chodit na obědy do školní jídelny, což vnímá jako negativum.)

K7 – absence pocitů strachu (Není nic, z čeho by měl chlapec ve škole špatné pocity nebo strach.)

K8 – subjektivní bezproblémovost (Chlapec uvádí, že ve škole nemá žádné problémy.)

K9 – únava (Chlapec zmiňuje, že v souvislosti s dlouhou dobou vyučování pociťuje někdy únavu.)

K10 – potřeba odpočinku („Těším se domů, že si chvilku lehnu a podívám se na televizi.“)

K11 – spokojenost (Chlapec neuvádí nic, co by na současné škole změnil, kdyby měl možnost.)

K12 – kladný vztah s pedagogy

Kategorie:

1. kladný vztah ke škole – pozitivní vztah ke škole, preference současné školy před předchozí, spokojenost

2. pozitivní faktory – obliba kreslení, obliba tělesné výchovy, obliba přestávek, absence pocitů strachu, subjektivní bezproblémovost, kladný vztah s pedagogy

3. negativní faktory – povinnost stravování ve školní jídelně, únava, potřeba odpočinku

Shrnutí zjištění v oblasti procesu adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

Celkově z odpovědí chlapce vyplývá, že jeho vztah k současné škole je velmi pozitivní. Jako kladný vztah adaptace lze chápat, že chlapec současnou školu dokonce preferuje před školou předchozí, přestože na předchozí škole se mu velmi líbilo. Chlapec je se svou školou nyní spokojen a uvádí, že není nic, co by v ní změnil.

Jako pozitivní faktory, ulehčující chlapcovu adaptaci lze vnímat především činnosti, k nimž má chlapec ve školním prostředí kladný vztah a na které se do školy těší. Jako obvykle většina dětí a dospívajících uvádí, že má velmi rád přestávky. Kromě toho jej však baví kreslení a také tělesná výchova. Vztah chlapce s pedagogy je bezproblémový a chlapec celkově zmiňuje, že ve škole nemá žádné problémy. Důležitým faktorem, který pomáhá k chlapcově zdravé adaptaci, je, že chlapec ve spojitosti se školou nepocituje žádné nepříjemné pocity ani strach.

Negativních faktorů, jež by mohly znesnadňovat chlapcovu adaptaci, není mnoho. Chlapec L uvádí povinnost stravování ve školní jídelně. V případě, že má chlapec po vyučování ve škole ještě zájmový kroužek, musí chodit s ostatními dětmi na oběd do školní jídelny, což je problém, protože chlapec je velmi vybíravý, co se stravy týká. Chlapec sám tuto svou „povinnost“ vnímá negativně, proto by na něj subjektivně mohla působit jako rušivý faktor při adaptaci. Celkově však lze usoudit, že pokud bude chlapec, alespoň někdy, obědovat se svými spolužáky ve školní jídelně, jeho adaptaci to na druhou stranu prospěje, protože bude mít možnost strávit alespoň nějaký čas se svými spolužáky v méně formálním prostředí než je školní třída. V souvislosti s delší dobou vyučování chlapec uvádí také únavu, kterou pocituje. V takových situacích se již těší domů na odpočinek, jak potvrzuje slovy: „Těším se domů, že si chvilku lehnu a podívám se na televizi.“

Orientace chlapce v budově školy

Kódy + kategorie:

K13 – pomoc od spolužáků při orientaci v budově školy

K14 – dobrá orientace v budově školy

K15 – znalost budovy školy

Vzhledem k tomu, že orientaci v budově školy se v rozhovoru věnují pouze čtyři otázky, jsou utvořeny jen tři kódy. Protože tři kódy nelze rozdělit do více kategorií než jedné, nechávám všechny tyto tři kódy v jedné kategorii.

Shrnutí zjištění v oblasti orientace chlapce v budově školy

Z odpovědí chlapce L je patrné, že v počátcích jeho školní docházky mu s orientací na škole pomáhali spolužáci a nyní se již orientuje velmi dobře. Chlapec zná budovu školy a dokáže v ní najít všechna důležitá místa. V tomto ohledu se tedy nevyskytují žádné problémy, což je důležité pro přiměřenou adaptaci.

Zvládání učiva a plnění domácích úkolů chlapcem

Kódy:

K16 – pozitivní vztah k učivu

K17 – přiměřené nároky (Chlapec uvádí, že probírané učivo nevnímá jako příliš náročné.)

K18 – neoblíbenost domácích úkolů

K19 – nedostatečná iniciativa k plnění domácích úkolů

K20 – domácí úkoly jako povinnost

K21 – opomenutí domácích úkolů („Ale jednou už jsem na domácí úkol zapomněl.“)

Kategorie:

4. plnění domácích úkolů – neoblíbenost domácích úkolů, nedostatečná iniciativa k plnění domácích úkolů, domácí úkoly jako povinnost, opomenutí domácích úkolů

5. zvládání učiva – pozitivní vztah k učivu, přiměřené nároky

Shrnutí zjištění v oblasti zvládání učiva a plnění domácích úkolů chlapcem

Chlapec L uvádí, že to, co ve škole probírají a učí se, jej celkem baví, z čehož lze usuzovat na jeho pozitivní vztah k probíranému učivu. Učivo chlapec považuje za nenáročné, dodává, že obtížné je učivo pro něj pouze někdy. Záleží tedy, jak uvádějí také pedagogové a rodiče, na probírané látce a chlapcovu vztahu k ní.

Domácí úkoly chlapec L neplní rád a ani není iniciativní, potřebuje k plnění úkolů podněcovat rodiče. Domácí úkoly chlapec vnímá jako povinnost a jak tvrdí: „Jednou už jsem na domácí úkol zapomněl.“ Při kontrolní otázce, zda to bylo skutečně jen jednou, chlapec potvrzuje, že ano, přestože názory pedagogů a rodičů jsou odlišné.

Celkově se však nevyskytují žádné výrazné problémy se zvládnutím učiva chlapcem, což je pozitivní pro jeho adaptační proces.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky

Kódy:

K22 – komunikace se spolužáky

K23 – vliv nálady na sociální kontakt

K24 – pozitivní vztah se spolužáky

K25 – pomoc od spolužáků (Chlapec uvádí, že když požádá někoho ze spolužáků o pomoc, dostane se mu jí.)

K26 – selektivní ochota pomoci od spolužáků (Chlapec se domnívá, že by mu v případě potřeby nepomohli všichni spolužáci, ale pouze někteří.)

K27 – pochybnosti (Chlapec si není jistý, zda by někoho ze spolužáků oslovil, kdyby potřeboval pomoc.)

K28 – ochota pomoci (Chlapec zmiňuje, že je – li požádán o pomoc, pomůže spolužákům.)

K29 – nejistota (Chlapec si však není jistý, zda by pomohl všem spolužákům.)

K30 – přátelství (Chlapec uvádí, že ve školní třídě má přátele.)

K31 – společné trávení času pouze ve škole (Chlapec se se svými spolužáky nestýká ve svém volném čase, kontakt se omezuje pouze na školní prostředí.)

K32 – nezájem o trávení volného času se spolužáky (Chlapec nemá zájem o trávení volného času se spolužáky.)

Kategorie:

6. vztah se spolužáky – komunikace se spolužáky, vliv nálady na sociální kontakt, pozitivní vztah se spolužáky, přátelství, společné trávení času pouze ve škole, nezájem o trávení volného času se spolužáky

7. vzájemná pomoc a kooperace – pomoc od spolužáků, selektivní ochota pomoci od spolužáků, pochybnosti, ochota pomoci, nejistota

Shrnutí zjištění v oblasti sociálních vztahů chlapce L s ostatními spolužáky

Vztah chlapce se spolužáky lze celkově označit jako kladný, chlapec se spolužáky komunikuje, ačkoliv záleží na jeho momentální náladě. Chlapec navázal přátelství ve třídním kolektivu, jak potvrzuje slovy: „Mám ve třídě tři kamarády.“ Přesto se však trávení času chlapce a jeho spolužáků omezuje pouze na školní prostředí, ve svém volném čase se chlapec s nikým ze svých spolužáků nestýká a nemá o to ani zájem.

Co se týká vzájemné pomoci a kooperace studentů, z pohledu chlapce L je značně selektivní. Chlapec uvádí, že pokud někoho ze spolužáků požádá o pomoc, dostane se mu jí. Z odpovědi na další otázku však vyplývá, že chlapec se domnívá, že by nepomohli všichni, ale pouze někteří spolužáci. Chlapec si ani není jistý, zda by v případě potřeby pomoci, někoho ze spolužáků oslovil. Postoj chlapce k pomoci spolužákům je obdobný. Uvádí, že pokud jej někdo ze spolužáků požádá o pomoc, pomůže mu. V následující otázce ale přiznává, že si není jistý, zda by pomohl všem spolužákům.

Souhrn informací zjištěných prostřednictvím rozhovoru s chlapcem L v oblastech:

- **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze Základní školy speciální na Praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**
- **orientace chlapce v budově školy**
- **zvládání učiva a ostatních nároků, plnění domácích úkolů chlapcem**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**

Nyní uvádím shrnutí zjištění v oblastech, na které jsem se v rozhovoru s chlapcem zaměřovala. Shrnutí uskutečňuji prostřednictvím komparací výsledků z rozhovorů, jež byly s chlapcem provedeny v listopadu 2010, lednu 2011 a březnu 2011, jde tedy o vývoj v jednotlivých oblastech v průběhu času z osobního pohledu chlapce.

Proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu

U chlapce L je již na počátku výzkumného šetření, tedy v listopadu 2010 kladný vztah k nové škole, kdy uvádí, že do nové školy chodí rád. Od počátku chlapec praktickou školu preferuje před předchozí školou, kterou navštěvoval ve školním roce 2009/2010. Chlapec L jako kladný faktor vnímá už v listopadu 2010 tělocvičnu, kterou oproti předchozí škole, mají studenti nyní k dispozici. V dalších rozhovorech v lednu 2011 a v březnu 2011 pak chlapec L zmiňuje, že jej velmi baví tělesná výchova. Chlapec opakovaně, v každém rozhovoru vyjadřuje svou spokojenost, vztahy s pedagogy vnímá jak kladné a ze svého subjektivního pohledu ve škole nemá žádné problémy. U chlapce se nevyskytují žádné pocity strachu, které by souvisely se školním prostředím, což je důležitou podmínkou zdravé adaptace na dané prostředí. V lednu 2011 uvádí, že jej baví činnosti, které ve škole vykonávají, např. relaxace na vodní posteli nebo péče o zvířata. V březnu 2011 mezi své oblíbené činnosti, související se školním prostředím, přidává také kreslení. Lze shrnout, že činnosti, které chlapce baví a na které se do školy těší, působí jako faktory, které ulehčují jeho adaptaci na prostředí školy a školní třídy.

Co se týká negativ z pohledu chlapce, tedy faktorů, které jeho adaptaci znesnadňují, je to především únava, o které se chlapec zmiňuje jak v listopadu 2010, tak i v lednu 2011 a březnu 2011. Únavu chlapec pocítuje v souvislosti s délkou vyučování, která se liší od délky vyučování na jeho předchozí škole. Dále chlapec L uvádí, že je unavený také po praxi, která jej příliš nebaví. Chlapec zdůrazňuje svou potřebu odpočinku poté, co přijde domů ze školy. Negativně chlapec vnímá také povinnost stravování ve školní jídelně. Přestože ve školní jídelně neobědvá každý den, vyjadřuje nespokojenost. Vadí mu především kontrola ze strany zaměstnankyň školní kuchyně, na kterou na předchozí škole nebyl zvyklý. Ostatní potíže, o kterých se chlapec zmiňuje, nejsou příliš výrazné, protože je uvádí jen jednou a v dalším

rozhovoru již ne. Jde například o jeho neoblíbenost školních procházek nebo postrádání televize ve školní třídě. Zásadnější problémy, které se objevují opakovaně, jsou právě únava a nespokojenost s povinnostmi stravování ve školní jídelně.

Orientace chlapce v budově školy

V této oblasti je u chlapce znatelný vývoj. V listopadu 2010 najde pouze základní důležité místnosti, jako šatnu nebo jídelnu, ale již neví, kde je ve školní budově např. ředitelna nebo kabinet třídního pedagoga. Oproti tomu v lednu 2011 je již chlapcova orientace v budově školy na znatelně lepší úrovni. V březnu 2011 se chlapec ve školní budově orientuje bez problémů. Nejvíce mu k tomu dopomohli spolužáci. Orientace v novém prostředí je pro zdravou adaptaci velmi důležitá a také je její součástí.

Zvládání učiva a ostatních nároků, plnění domácích úkolů chlapcem

Po celou dobu výzkumného šetření vnímá chlapec nároky jako přiměřené. Jeho vztah k učivu se mění dle toho, nakolik je pro něj daný předmět zajímavý. V listopadu 2010 uvádí, že jeho neoblíbeným předmětem je čtení, v lednu 2011 uvádí matematiku.

Domácí úkoly chlapec neplní rád a přiznává, že není iniciativní, co se jejich plnění týká.

Sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času

V oblasti sociálních vztahů chlapce L s ostatními spolužáky je z jeho odpovědí v rozhovoru patrný pozitivní vývoj v průběhu času. V listopadu 2010 chlapec ještě uvádí, že v některých případech upřednostňuje samostatnost, například přestávky tráví raději sám než ve společnosti spolužáků. Ačkoliv se spolužáky komunikuje, výrazný osobní zájem z jeho strany není patrný. Přesto však nelze říci, že by vztahy chlapce a ostatních spolužáků v této době byly negativní, navazuje již dokonce první přátelství. V lednu 2011 je z chlapcových odpovědí patrné, že jeho začleňování do kolektivu se prohlubuje, se spolužáky komunikuje, navazuje další přátelství na základě společných zájmů. Nicméně je zjevný rozdílný postoj chlapce k jednotlivým spolužákům; zatímco k některým pociťuje sympatie, k jiným cítí anti-patie. Celkově však chlapec v tomto období vnímá své vztahy se spolužáky kladně. V březnu 2011 se chlapec opět zmiňuje o přátelství, která ve školní třídě navázal a opět své vztahy se spolužáky vidí jako pozitivní. Co se týká společně tráveného času chlapce L a spolužáků, omezuje se pouze na školní prostředí, ve svém volném čase se chlapec s nikým

ze spolužáků nestýká. Tato situace se během výzkumného šetření nemění a chlapec uvádí, že ani nemá zájem o trávení volného času s někým ze spolužáků.

Vzhledem k tomu, že v sociálních vztazích je velmi důležitá kooperace a ochota vzájemně si pomáhat, zaměřuji se v rozhovoru také na tuto oblast. V listopadu 2010 je chlapec ještě relativně nedůvěřivý, což potvrzuje výrokem: „Ale já si radši pomáhám sám.“ Ačkoliv se domnívá, že pokud by pomoc potřeboval, dostalo by se mu jí, není jistý, zda by mu pomohli všichni spolužáci nebo pouze někteří. Zřejmě právě z tohoto důvodu nejistoty se raději spoléhá sám na sebe. Pokud by v případě potřeby přece jen někoho ze spolužáků oslovil, vybíral by si, ke komu by svou prosbu směřoval. On sám by spolužákovi pomohl, ale určité spolužáky by preferoval před jinými. Již v listopadu 2010 je tedy patrný rozdíl v chlapcově přístupu k jednotlivým spolužákům. V lednu 2011 se chlapec domnívá, že kdyby potřeboval pomoc, nepomohli by mu všichni spolužáci, ale pouze někteří. Dále uvádí, že ani kdyby si s něčím nevěděl rady, o pomoc by spolužáky nepožádal. Stejně jako při rozhovoru v listopadu 2010, i v lednu 2011 chlapec L zmiňuje, že by v případě potřeby pomohl, ale vybíral by si, komu svou pomoc poskytne. Záleželo by především na tom, zda by se jednalo o studenta, k němuž chlapec pociťuje sympatie nebo naopak o studenta, k němuž cítí spíše antipatie. V březnu 2011 chlapec zastává stejné názory jako v lednu 2011, stále se domnívá, že v případě, že by potřeboval pomoc, by mu pomohli pouze někteří spolužáci, ne však všichni. Zřejmě proto si chlapec není jistý, zda by v případě potřeby někoho ze spolužáků oslovil. Chlapec L uvádí, že kdyby někdo ze spolužáků potřeboval pomoc, poskytl by mu ji, ale není si jistý, zda by pomohl všem. Zde je alespoň nepatrný posun oproti odpovědím v listopadu 2010 a lednu 2011, kdy chlapec přímo odpověděl, že by pomohl pouze některým spolužákům.

Celkově lze uvést, že vztahy chlapce s ostatními spolužáky jsou převážně pozitivní. Chlapec si na základě sympatií a společných zájmů k některým spolužákům vytvořil užší vztah, který přerostl v přátelství. S jinými spolužáky bližší vztah neutvořil a k jedné spolužačce dokonce pociťuje relativně výrazné antipatie.

5.4 Výsledky získané prostřednictvím sociometrie

Na úvod podkapitoly bych ráda uvedla, které oblasti prostřednictvím této metody zkoumám. Jde o tyto oblasti:

- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**
- **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**

Prostřednictvím sociometrie se tedy snažím zjistit zejména postavení nově příchozího chlapce L ve školní třídě a vzájemné vztahy mezi spolužáky. Také se soustředuji na zjištění sociometrických pozic „hvězdy“, „vůdce“, „zavrženého“, „outsidera“ a jedince, jemuž ostatní členové skupiny nejvíce důvěřují. Sociometrii provádím ve třech obdobích s časovým rozestupem dvou měsíců (listopad 2010, leden 2011, březen 2011) a to z důvodu, abych zjistila, k jakému vývoji a změnám ve skupině, respektive v postavení studentů a jejich vzájemných vztazích, dochází. Primárně se soustředuji na vývoj postavení, pozice a vztahů chlapce L.

Nejprve šesti studentům pokládám sociometrický test, skládající se ze čtyř otázek. Na tyto otázky studenti odpovídají verbálně a já provádím zápis (z důvodu, že pro studenty by bylo náročné přečíst uvědoměle celý text a napsat správně odpověď). Odpovědi studentů jsou individuální a samozřejmě anonymní. Jedna otázka je zaměřena na zjištění pozice „hvězdy“, což je student, který získává nejvíce pozitivních voleb. Další otázka se soustřeďuje na zjištění pozice „zavrženého“, což je naopak student, který získává nejvíce negativních voleb. Jedna otázka míří k odhalení „vůdce“ skupiny, jehož charakteristiku popisují v kapitole 2.3.2. Jedna z otázek je zaměřena na odhalení toho studenta, kterému ostatní spolužáci nejvíce důvěřují, v něhož vkládají důvěru. Jedinec, který dostává nejméně voleb, ať už pozitivních či negativních, je označován jako „outsider“ nebo také jako „izolovaný“. Vzor sociometrického testu dokládám v příloze práce pod zkratkou P IV.

Pro sociometrický test byla stanovena tato kritéria:

Sféra voleb: interní prostor sociální skupiny (školní třídy)

Počet voleb: omezený na jednu volbu u každé otázky

Druh voleb: pozitivní volby, negativní volby, volby určující vůdce skupiny a volby odhalující jedince, k němuž mají ostatní nejvyšší důvěru

Kritéria voleb – počet: jedna volba

Kritéria voleb – druh: reálné (otázky jsou položeny tak, že situace, které popisují, se skutečně odehrávají nebo by se mohly odehrávat).

Výsledky sociometrického testu poté zpracovávám do sociometrické matice, v níž pro jednotlivé studenty používám zkratky (vždy dle počátečního písmene studentova křestního jména). Zkratky L a Z jsou používány pro chlapce, ostatní (B, E, M a P) pro dívky. Pro lepší přehlednost uvádím nejprve chlapce (jako první je uveden chlapec, ke kterému se výzkum primárně vztahuje) a poté dívky. V prvním řádku je seznam studentů, ke kterým volba směřovala. První sloupec pak znázorňuje studenty, kteří volili. Jednotlivé volby jsou označeny symbolem *. Oranžová barva v matici zvýrazňuje volby, které byly vzájemné. Zkratka získané v. znamená získané volby, tedy počet voleb, které student obdržel. Co se týká pořadí, je myšleno to pořadí, jež student obsazuje z hlediska počtu získaných voleb.

Výsledky vyplývající ze sociometrické matice znázorňuji graficky prostřednictvím sociogramu. Jde o hierarchický sociogram, v němž graficky znázorňuji meziosobní vztahy v šetřené skupině. Vztahy a pozice jednotlivých členů skupiny vyjadřují pomocí symbolů a čar. Šipky na konci čar značí směr volby. Oranžovou barvou jsou pak vyznačeny volby vzájemné. Pro chlapce volím symbol Δ a pro dívky O. Ke každému grafu připojuji závěry, které z něj vyplývají. Hierarchické sociogramy jsou k dispozici v příloze práce.

Poté jsou vypočítány sociometrické indexy, a to individuální sociometrický status jednotlivých studentů, index skupinové koheze, index skupinové koherence a index skupinové integrace. Plné výpočty sociometrických indexů dokládám také v příloze práce.

Následně uvádím vždy otázku, jež byla studentům položena v sociometrickém testu, a výsledky odpovědí znázorňuji v sociometrické matici (v sociometrické matici používám

pro všechny studenty i studentky krátké označení žák), jež je doplněna komentářem. Poté uvádím sociometrické indexy.

Následující sociometrické matice a sociometrické indexy se vztahují k šetření, jež bylo provedeno v **listopadu 2010**.

Otázka číslo 1: Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš nejraději?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L			*			
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E					*	
Žák M	*					
Žák P	*					
Získané v.	2	0	1	2	1	0
Pořadí	1	3	2	1	2	3

Tato matice zobrazuje výsledky odpovědí na otázku, týkající se oblíbenosti studentů. Jak lze vyčíst z matice, mezi studenty se nevyskytují výrazné rozdíly, rozložení je poměrně pravidelné. Nejoblíbenější studenti, které můžeme teoreticky nazývat jako „hvězdy“ třídy, získali po dvou volbách. Jde o studenta L a studentku E. Je překvapující, že již po relativně krátké době v novém kolektivu je chlapec L takto oblíbený. Nicméně je možné, že u studentů, jež ho volili, jde spíše o zvědavost a zájem o novou osobu. Po jedné volbě obdržely studentky B a M. Poslední v pořadí jsou student Z a studentka P, kteří nedostali žádnou pozitivní volbu. Neobjevují se žádné vzájemné pozitivní volby.

Hierarchický sociogram 1 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P VI.

Otázka číslo 2: Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš nejméně rád/a?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L					*	
Žák Z					*	
Žák B		*				
Žák E		*				
Žák M		*				
Žák P		*				
Získané v.	0	4	0	0	2	0
Pořadí	3	1	3	3	2	3

Z matice vyplývají výsledky na otázku zaměřenou na neoblíbenost studenta. Je viditelné, že většina negativních voleb směřuje k jednomu studentovi a to ke studentovi Z, který získal čtyři negativní volby. Lze tedy usoudit, že chlapec Z zaujímá pozici „zavrženého“. Další místo obsazuje studentka M, která získala dvě negativní volby. K této studentce směřuje i volba chlapce L. Je zvláštní, že v otázce, týkající se oblíbenosti zvolila tato studentka právě žáka L, přestože jeho vztah ke studentce je spíše negativní. Ani jednu negativní volbu nezískali studenti L, B, E a P. Pro chlapce L je velmi pozitivní, že neobdržel ani jednu negativní volbu, což znamená, že na počátku jeho adaptačního procesu v nové školní třídě není nikdo, komu by byl nesympatický, tedy není předpoklad, že by někdo jeho adaptaci záměrně znesnadňoval. Co se týká vzájemných negativních voleb, objevují se mezi studentem Z a studentkou M. Nepřehlédnutelným faktem je také to, že dívka M dostává negativní volby pouze od chlapců, avšak ani od jedné dívky.

Hierarchický sociogram 2 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P VII.

Otázka číslo 3: Kterému žákovi/žákyni z tvé třídy bys svěřil/a tajemství?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L				*		
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M	*					
Žák P	*					
Získané v.	2	0	1	3	0	0
Pořadí	2	4	3	1	4	4

Výsledky z této matice se zaměřují na zjištění, komu ze studentů ostatní spolužáci nejvíce důvěřují. Nejvíce voleb obdržela dívka E, která je jednou z nejoblíbenějších ze třídy. K této dívce obracejí své volby oba chlapci (L i Z). Druhý v pořadí se umísťuje chlapec L. Je velmi příznivé, že po relativně krátké době chlapcovy přítomnosti v dané třídě (doba dvou měsíců) má chlapec takto dobré postavení z hlediska důvěry. Zvláštností opět je, že důvěru v tohoto studenta vkládá i studentka M, ke které však chlapec pociťuje antipatii. V matici se objevuje jedna vzájemná volba a to mezi dívkami B a E, které si vzájemně důvěřují. Díky této volbě studentka B zaujímá třetí místo v pořadí. Studenti, kteří neobdrželi ani jednu volbu, jsou Z, M a P.

Hierarchický sociogram 3 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P VIII.

Otázka číslo 4:

Kterého žáka/žákyni bys zvolil/a za velitele skupiny na táboře?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L			*			
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M	*					
Žák P				*		
Získané v.	1	0	2	3	0	0
Pořadí	3	4	2	1	4	4

Matice zobrazuje odpovědi na otázku, zjišťující pozici tzv. vůdce. Ačkoliv nejvíce voleb získala studentka E, která by teoreticky mohla být považována za vůdce skupiny, výsledky jsou celkově velmi vyrovnané. Pouze o jednu volbu méně získala studentka B. Mezi dívkami B a E je nejen vzájemná důvěra (jak vyplývá z předchozí otázky), ale tyto dvě studentky se také vzájemně považují za vůdčí osobnosti. Chlapec L získal v této oblasti jednu volbu, opět od studentky M, z jejíž strany jsou velmi patrné sympatie k chlapci L, které jsou však jednostranné. Žádné volby nezískali studenti Z, M a P, proto se dá říci, že tito studenti nemají dominantní rysy a ostatní spolužáci je nepovažují za vůdčí osobnosti.

Hierarchický sociogram 4 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P IX.

Pozice izolovaného

Pro pozici izolovaného bývá užíván také název „outsider“ a jde o studenta či člena skupiny, který nedostává žádné sociometrické volby, popř. dostává voleb nejméně. Takovýto jedinec stojí na okraji skupiny. V sociometrických testech, které byly studentům předloženy v listopadu 2010, nezískala žádnou volbu dívka P, proto jí lze přisoudit pozici izolovaného. Celkově málo voleb (pouze tři) získala studentka M.

Výpočet sociometrických indexů

Indexy, které počítám, jsou individuální sociometrické statusy jednotlivých studentů, indexy skupinové koheze, indexy skupinové koherence a indexy skupinové integrace.

Individuální sociometrický status

Tento sociometrický index je počítán individuálně pro každého studenta. Nejprve je zjištěn pozitivní sociometrický status daného studenta, poté negativní sociometrický status a nakonec je z těchto dvou statusů vyvozen výsledný sociometrický status.

Vzorec pro výpočet pozitivního sociometrického statusu je $S_v = \frac{p}{N-1}$, kde p je počet obdržovaných pozitivních voleb a N je počet členů v šetřené skupině.

Vzorec pro výpočet negativního sociometrického statusu je $S_o = \frac{n}{N-1}$, kde n je počet obdržovaných negativních voleb a N je opět počet členů v šetřené skupině.

Výsledný sociometrický index se poté počítá podle vzorce $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o$. Do tohoto vzorce jsou tedy dosazeny výsledky, získané předchozíma dvěma výpočty.

Následně uvádím pouze **konečné výsledky** výpočtů sociometrických indexů. Plné výpočty uvádím v příloze práce pod zkratkou P XVIII (Výpočty sociometrických indexů za výzkumné období listopad 2010).

Následující sociometrické indexy se vztahují k **listopadu 2010**.

Individuální sociometrické statusy

Student L:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,4 - 0 = \mathbf{0,4}$$

Student Z:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0,8 = \mathbf{-0,8}$$

Studentka B:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$$

Studentka E:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,4 - 0 = \mathbf{0,4}$$

Studentka M:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,2 - 0,4 = \mathbf{-0,2}$$

Studentka P:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0 = \mathbf{0}$$

Index skupinové koheze

Tento index, jak již napovídá název, je počítán pro celou skupinu. Index koheze zobrazuje soudržnost skupiny. Vzorec pro jeho výpočet je $K = \frac{d}{axN}$, přičemž d znamená počet vzájemných výběrů, a počet povolených výběrů a N celkový počet osob ve skupině.

Nejprve počítám index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných pozitivních voleb, poté ze vzájemných negativních voleb a na závěr výsledný index skupinové koheze. Zde však uvádím pouze výsledný index, plné výpočty jsou k dispozici v příloze práce.

Pro **listopad 2010** platí tedy tyto výpočty **indexu skupinové koheze**:

$$\text{Výsledný index skupinové koheze: } K = \frac{d}{axN} = \frac{2}{1 \times 6} = \frac{2}{6} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

Index skupinové koherence

Index skupinové koherence zobrazuje vzájemnou vázanost ve skupině. Hodnota tohoto indexu tedy vyjadřuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny. Vzorec pro výpočet indexu skupinové koherence je $K_o = \frac{d}{p_s}$, kde d je počet vzájemných voleb v šetřené skupině a p_s je počet kladných voleb, provedených ve skupině.

V **listopadu 2010** je tedy **index skupinové koherence** takovýto:

$$K_o = \frac{d}{p_s} = \frac{0}{6} = \mathbf{0}$$

Index skupinové integrace

Index skupinové integrace slouží k posouzení stupně zapojení členů do sociální skupiny. Vzorec pro výpočet tohoto indexu je $I = \frac{1}{\text{izolovaní}}$, při čemž **izolovaní** znamená počet izolovaných osob, tedy osob, které nezískaly žádné sociometrické volby.

V listopadu 2010 je tedy index skupinové integrace: $I = \frac{1}{\text{izolovaní}} = \frac{1}{1} = 1$

Následující sociometrické matice a vypočtené sociometrické indexy se vztahují k sociometrickým testům, jež byly studentům položeny v **lednu 2011**. Z důvodu možnosti komparace obsahuje test shodné otázky jako v listopadu 2010.

Otázka číslo 1: Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš nejraději?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L				*		
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M				*		
Žák P	*					
Získané v.	1	0	1	4	0	0
Pořadí	2	3	2	1	3	3

Ze sociometrické matice vyplývá, že pozici „hvězdy“ jednoznačně zaujímá dívka E, která získala čtyři pozitivní volby z pěti možných, které získat mohla. Chlapec L a dívka B získávají po jedné pozitivní volbě. Žádnou pozitivní volbu neobdrželi studenti Z, M a P. Co se týká vzájemných voleb, objevují se mezi dívkami B a E.

Hierarchický sociogram 5 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P X.

Otázka číslo 2: Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš nejméně rád/a?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L		*				
Žák Z					*	
Žák B					*	
Žák E		*				
Žák M		*				
Žák P		*				
Získané v.	0	4	0	0	2	0
Pořadí	3	1	3	3	2	3

Výsledky otázky, která se soustřeďuje na nejméně oblíbeného studenta (též „zavrženého“), jsou zřetelně čitelné z matice. Pozici „zavrženého“ zaujímá student Z, který získal čtyři volby, včetně voleb od chlapce L a od dívky E, která je ve skupině nejoblíbenější. Dvě negativní volby se objevují u studentky M. Je patrné, že vztahy mezi chlapcem Z a dívkou M jsou vzájemně antipatické, což bylo znatelné již při prvním sociometrickém šetření v listopadu 2010. Žádnou negativní volbu neobdrželi studenti L, B, E a P. Chlapec L si tedy udržuje pozici, kdy se dá konstatovat, že k němu nikdo ze skupiny nechová výrazné antipatie.

Hierarchický sociogram 6 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XI.

Otázka číslo 3: Kterému žákovi/žákyni z tvé třídy bys svěřil/a tajemství?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L				*		
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M	*					
Žák P	*					
Získané v.	2	0	1	3	0	0
Pořadí	2	4	3	1	4	4

Odovědi na otázku, zaměřující se na zjištění, kterému ze studentů spolužáci nejvíce důvěřují, se shodují s odpověďmi na tuto otázku, která byla položena v listopadu 2010. Nejvíce voleb opět obdržela dívka E, které nejvíce důvěřuje polovina všech studentů z dané třídy. Mezi touto dívkou a studentkou B je opět zvládněna vzájemná důvěra. Chlapec L obsazuje druhou pozici, protože získal dvě volby. K chlapci opětovně směřuje volba studentky M, které chlapec L tentokrát již nedal svou negativní volbu. Žádnou volbu neobdrželi respondenti Z, M a P, dá se tedy vyvodit, že těmto studentům ostatní spolužáci příliš nedůvěřují.

Hierarchický sociogram 7 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XII.

Otázka číslo 4:

Kterého žáka/žákyni bys zvolil/a za velitele skupiny na táboře?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L				*		
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M				*		
Žák P				*		
Získané v.	0	0	1	5	0	0
Pořadí	3	3	2	1	3	3

Otázka se soustřeďuje na odhalení pozice „vůdce“. Výsledky, vyplývající z matice jsou jednoznačné. V lednu 2011 je velmi silným vůdcem třídy studentka E, ke které svou volbu obrací naprosto všichni studenti třídy (samozřejmě kromě jí samotné). Zatímco v listopadu 2010 (tedy o dva měsíce dříve) směřovala polovina třídy svou volbu k někomu jinému, nyní se studenti zcela shodují. Během pozorování jsem si mohla povšimnout, že dívka E má nejlepší předpoklady k vůdcovství třídy, je spolehlivá, zodpovědná, přátelská, empatická a výřečná. Vzájemná volba se opět objevuje mezi studentkami B a E. Chlapec L nedostává žádnou volbu. Je zřejmé, že respektuje vůdcovské postavení studentky E, které on sám také dává volbu.

Hierarchický sociogram 8 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XIII.

Pozice izolovaného

V sociometrických testech, jež byly vyplněny v lednu 2011 opět žádnou volbu nezískala studentka P, která tedy i tentokrát obsazuje pozici „outsidera“. Na základě pozorování se domnívám, že tato dívka není typickým příkladem jedince, který je opomíjený a ocitá se na okraji skupiny. Myslím si, že pozice této studentky je dána tím, že není tolik průbojná a komunikativní jako ostatní studenti. Navíc tato dívka sdílí lavici s chlapcem Z ve druhé řadě, oproti ostatním spolužákům, kteří všichni sedí v řadě první a jsou si tedy i prostorově blížeji.

Výpočet sociometrických indexů

V lednu 2011 počítám stejné sociometrické indexy jako v listopadu 2010, tudíž individuální sociometrické statusy jednotlivých studentů, indexy skupinové koheze, indexy skupinové koherence a indexy skupinové integrace.

Také nyní uvádím pouze **konečné výsledky** výpočtů sociometrických indexů. Plné výpočty jsou k dispozici v příloze práce pod zkratkou P XIX (Výpočty sociometrických indexů za výzkumné období leden 2011).

Individuální sociometrické statusy

V lednu 2011 jsou **individuální sociometrické statusy** takovéto:

Student L:

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$

Student Z:

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0,8 = \mathbf{-0,8}$

Studentka B:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$$

Studentka E:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,8 - 0 = \mathbf{0,8}$$

Studentka M:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0,4 = \mathbf{-0,4}$$

Studentka P:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0 = \mathbf{0}$$

Index skupinové koheze

Pro leden 2011 platí index skupinové koheze:

$$\text{Výsledný index skupinové koheze: } K = \frac{d}{axN} = \frac{4}{2} = \frac{4}{2} = \frac{4}{2} = \frac{4}{3} = \mathbf{1,33}$$

Index skupinové koherence

V lednu 2011 je index skupinové koherence takovýto:

$$K_o = \frac{d}{p_s} = \frac{2}{6} = \mathbf{0,33}$$

Index skupinové integrace

V lednu 2011 je index skupinové integrace:

$$I = \frac{1}{\text{izolovaní}} = \frac{1}{1} = 1$$

Následující sociometrické matice a výpočty sociometrických indexů se vztahují k sociometrickým testům, na které studenti odpovídají v březnu 2011. I tentokrát se test skládá ze shodných otázek jako v předchozích dvou testováních, a to z důvodu možnosti komparace.

Otázka číslo 1: Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš nejraději?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L				*		
Žák Z				*		
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M	*					
Žák P				*		
Získané v.	1	0	1	4	0	0
Pořadí	2	3	2	1	3	3

I nyní ze sociometrické matice vyplývá, že pozici „hvězdy“ zaujímá studentka E, která získala nejvíce pozitivních voleb. Chlapec L získal jednu pozitivní volbu, opět od studentky M, ke které on však chová antipatie. Žádnou volbu neobdrželi studenti Z, M a P. Vzájemná volba se vyskytuje pouze jednou, a to opětovně mezi dívkami B a E, mezi nimiž jsou trvalé vzájemné sympatie.

Hierarchický sociogram 9 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XIV.

Otázka číslo 2: Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš nejméně rád/a?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L					*	
Žák Z					*	
Žák B					*	
Žák E		*				
Žák M		*				
Žák P			*			
Získané v.	0	2	1	0	3	0
Pořadí	4	2	3	4	1	4

Otázka, vztahující se k této sociometrické matici se zaměřovala na zjištění nejméně oblíbeného studenta třídy. Dochází k posunu, a to v tom smyslu, že zatímco v předchozích dvou měsících toto místo jednoznačně zaujímal student Z, nyní získává nejvíce negativních voleb studentka M. Chlapec Z je druhý v pořadí, ale přesto lze říci, že se jeho pozice zlepšila. Vzájemné antipatie jsou opět patrné mezi dívkou M a chlapcem Z. Chlapec L nezískává ani jednu negativní volbu, což je pro něj kladný výsledek.

Hierarchický sociogram 10 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XV.

Otázka číslo 3: Kterému žákovi/žákyni z tvé třídy bys svěřil/a tajemství?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L						*
Žák Z						*
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M	*					
Žák P	*					
Získané v.	2	0	1	1	0	2
Pořadí	1	3	2	2	3	1

Tato matice zobrazuje, jak jednotlivým studentům důvěřují ostatní studenti z šetřené skupiny. Oproti předchozím sociometrickým šetřením se situace značně mění. Důvěra, kterou dříve studenti vkládali především do dívky E, je nyní rozdělena rovnoměrněji. Dvě volby získává chlapec L a dvě také studentka P, což je velmi pozitivní vývoj vzhledem k tomu, že doposud zaujímal tato studentka pozici „izolovaného“. Chlapec L získává volbu od studentky M, která k němu stále chová sympatie a dále od studentky P. Novým příznivým jevem je, že mezi studentem L a studentkou P je patrná vzájemná důvěra. Důvěra, kterou studenti ještě při minulém sociometrickém šetření v lednu 2011 vkládali do studentky E, se snižuje, tentokrát získává pouze jednu volbu důvěry, a to od dívky B. Volba mezi těmito dívkami (B a E) je vzájemná.

Hierarchický sociogram 11 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XVI.

Otázka číslo 4:

Kterého žáka/žákyni bys zvolil/a za velitele skupiny na táboře?

Volící ↓	Volení (žáci, ke kterým volba směřovala)					
	Žák L	Žák Z	Žák B	Žák E	Žák M	Žák P
Žák L						*
Žák Z					*	
Žák B				*		
Žák E			*			
Žák M				*		
Žák P				*		
Získané v.	0	0	1	3	1	1
Pořadí	3	3	2	1	2	2

Otázka vztahující se k této matici se soustřeďuje na zjištění pozice „vůdce“ ve třídě. Výsledky se odchyľují od výsledků minulého šetření. Studentka E, která byla v lednu 2011 jednoznačným „vůdcem“ skupiny stále zaujímá první místo v pořadí, avšak získává volbu „pouze“ od poloviny studentů. Další polovina voleb je rozdělena mezi dívky B, M a P. Překvapující je především volba studenta Z, který chová antipatie k dívce M, ale zároveň ji označuje za „vůdce“. Tato volba potvrzuje, že pozice „vůdce“ skupiny není paralelní s pozicí „hvězdy“. Je pravděpodobné, že antipatie chlapce Z pramení právě ze zdánlivého „vůdcovství“ studentky M, které u ní chlapec Z shledává. Vzájemné volby se objevují opět mezi dívkami B a E. Chlapec L nezískává ani jednu volbu. Celkově během všech tří sociometrických šetření získal pouze jednu volbu (v oblasti určení „vůdce“ skupiny), proto lze usoudit, že jeho pozice ve třídě je spíše submisivní.

Hierarchický sociogram 12 včetně komentáře uvádím v příloze pod zkratkou P XVII.

Pozice izolovaného

Zatímco výsledky předchozích dvou sociometrických šetření určovaly jako „izolovanou“ studentku P, v **březnu 2011** dochází k určitému posunu. Celkových voleb získává nejméně student Z (pouze dvě volby). Dívka P získává celkově tři volby, dá se tedy říci, že její pozice ve třídě je stále relativně okrajová, nicméně dochází k postupnému zlepšování jejího postavení ve třídě.

Výpočet sociometrických indexů

Také v březnu 2011 počítám tytéž sociometrické indexy jako v listopadu 2010 a lednu 2011, tedy individuální sociometrické statusy jednotlivých studentů, indexy skupinové koheze, indexy skupinové koherence a indexy skupinové integrace.

I tentokrát uvádím pouze **konečné výsledky** výpočtů sociometrických indexů. Plné výpočty pak uvádím v příloze práce pod zkratkou P XX (Výpočty sociometrických indexů za výzkumné období březen 2011).

Individuální sociometrické statusy

Pro **březen 2011** platí tyto **individuální sociometrické statusy**:

Student L:

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$

Student Z:

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0,4 = \mathbf{-0,4}$

Studentka B:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,2 - 0,2 = \mathbf{0}$$

Studentka E:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0,8 - 0 = \mathbf{0,8}$$

Studentka M:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0,6 = \mathbf{-0,6}$$

Studentka P:

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_0 = 0 - 0 = \mathbf{0}$$

Index skupinové koheze

Pro **březen 2011** platí tento **index skupinové koheze**:

$$\text{Výsledný index skupinové koheze: } K = \frac{d}{axN} = \frac{4}{1 \times 6} = \frac{4}{6} = \frac{2}{3} = \mathbf{1,33}$$

Index skupinové koherence

Pro **březen 2011** platí tento výpočet **indexu skupinové koherence**:

$$K_o = \frac{d}{p_s} = \frac{2}{6} = \mathbf{0,33}$$

Index skupinové integrace

Oproti předchozím šetřením v listopadu 2010 a lednu 2011, kdy dívka P neobdržela ani jednu volbu v žádné oblasti, nyní se situace mění. Studentka P získává dvě volby, zaměřující se na vyjádření důvěry a dokonce ji jeden student považuje za „vůdce“ třídy. Proto tuto dívku již nelze označit jako „izolovanou“. Ve skupině není ani jeden student, který by nezískal žádnou volbu, tudíž index skupinové integrace již nelze vypočítat.

Pozice dívky P se zlepšila především zásluhou chlapce L, který k ní obrací pozornost. Mezi chlapcem L a studentkou P je zjevná vzájemná důvěra, což je pozitivní pro oba tyto studenty. Pro dívku především z hlediska zlepšení pozice v kolektivu třídy a pro chlapce jako kladný adaptační faktor.

Souhrn informací zjištěných prostřednictvím sociometrie v oblastech:

- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**
- **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**

Vzhledem k tomu, že primárně se ve výzkumu věnuji chlapci L, soustřed'uji pozornost nejprve na něj. Nyní se tedy soustřed'uji na **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času; a na sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času.**

V následující tabulce jsou zobrazeny získané volby a pořadí chlapce L v určitých sociometrických pozicích. Dále tabulka zobrazuje, komu směřoval volbu chlapec. Pro možnost komparace vývoje v průběhu času je tabulka rozdělena na tři časová období, v nichž probíhalo sociometrické šetření (listopad 2010, leden 2011, březen 2011).

V rádcích tabulky jsou zobrazeny získané volby (zkratka získané v.), to znamená počet voleb, které chlapec obdržel, dále jeho pořadí a směr volby (ke komu směřovala chlapcova volba). Jednotlivé sloupce pak zobrazují sociometrickou pozici. Zkratky L10,

L11 a B11 znamenají období, tedy L10 je listopad 2010, L11 znamená leden 2011 a B11 je březen 2011.

	„Hvězda“			„Zavržený“			Důvěra			„Vůdce“		
	L10	L11	B11	L10	L11	B11	L10	L11	B11	L10	L11	B11
Získané v.	2	1	1	0	0	0	2	2	2	1	0	0
Pořadí	1	2	2	3	3	4	2	2	1	3	3	3
Směr volby	B	E	E	M	Z	M	E	E	P	B	E	P

Již v listopadu 2010, tedy relativně brzy po nástupu chlapce L do nového kolektivu třídy je jeho postavení na poměrně dobré úrovni. V listopadu 2010 chlapec L dokonce získává v sociometrickém testu dvě pozitivní volby a vzhledem k tomu, že celkově jsou volby relativně rovnoměrně rozděleny, dvě volby chlapci stačí k tomu, aby zaujal společně s dívkou E první místo v pořadí dle oblíbenosti. Dvě volby chlapec L získává také v otázce, týkající se důvěry. Dvě spolužačky vyjadřují, že k chlapci mají důvěru, přitom jednou z nich je dívka, ke které chlapec pociťuje antipatie. Právě tato dívka (studentka M) považuje chlapce za silnou osobnost. Celkově však chlapec L získává pouze tuto jednu volbu v otázce, související s pozicí „vůdce“. Velmi kladným znakem je, že chlapec L nezískává ani jednu negativní volbu, z čehož lze odvodit, že po jeho příchodu do nového prostředí ve třídním kolektivu není nikdo, kdo by úmyslně znesnadňoval jeho adaptaci na nové prostředí. Chlapcovy volby se obracejí ke studentce B, ke které má sympatie a považuje ji za „vůdce“ třídy. Již v tomto období však pociťuje nejvyšší důvěru ke studentce E. Negativní volbu vysílá směrem ke studentce M, čímž se odlišuje od ostatních spolužáků, kteří negativní volbu směřují k chlapci Z.

V lednu 2011 dochází ke změnám, které však nejsou příliš významné. Chlapec L obdrží pouze jednu pozitivní volbu, což je však dáno tím, že většina pozitivních voleb směřuje ke studentce E, která se stává jednoznačnou sociometrickou „hvězdou“. Nelze říci, že chlapec by nebyl oblíbený, protože opět nezískává ani jednu negativní volbu. Důvěra studentek M a P, kterou chlapci vyjádřily v listopadu 2010, se stále udržuje a u chlapce dochází ke změně v tom smyslu, že studentce M již nevyjadřuje antipatie. K drobným odchylkám dochází v oblasti pozice vůdčovství. Zatímco v listopadu 2010 chlapec L získal jednu

volbu, nyní již nezískává žádnou. Všichni spolužáci totiž za jednoznačného „vůdce“ třídy považují studentku E. Co se týká voleb, které tentokrát vysílá chlapec, dochází ke znatelným změnám. Chlapec L se odklání od voleb k dívce B, nyní směřuje svou pozitivní volbu ke studentce E, sociometrické „hvězdě“ třídy. Tuto dívku rovněž považuje za „vůdce“ třídního kolektivu. Jak již bylo zmíněno výše, antipatie chlapce L se od studentky M přesunují, nyní směřují k chlapci Z, který drží sociometrickou pozici „zavrženého“. Důvěra chlapce L se nadále obrací ke studentce E.

Z posledního sociometrického šetření, které bylo provedeno v březnu 2011 lze vyčíst, že od měsíce ledna se situace u chlapce L příliš nezměnila. Stejně jako v měsíci listopadu získává jednu pozitivní sociometrickou volbu, většinu voleb opět získává studentka E, která si udržuje pozici „hvězdy“. Důvěru chlapci L vyjadřují stejně jako v předchozích dvou šetřeních studentky M a P. Ani jeden člen třídního kolektivu k chlapci L nevysílá negativní volbu a ani jeden student chlapce L nepovažuje za vůdce třídy. Z celkové komparace tří sociometrických šetření provedených mezi studenty tedy lze usoudit, že chlapcovo postavení ve třídě je spíše submisivní, že vzbuzuje důvěru u ostatních spolužáků a jeho postavení je více pozitivní než negativní, vzhledem k tomu, že vždy získává alespoň jednu pozitivní volbu, nikdy však žádnou volbu negativní. Sympatie k chlapci L chovají především dvě studentky, jež k němu vysílají pozitivní volby, a to dívka M a dívka P. Ačkoliv jde o studentky spíše v pozicích „izolovaných“, jejich náklonnost k chlapci je pozitivním faktorem chlapcovy adaptace. Co se týká voleb chlapce L, v březnu 2011 se poměrně odlišují od voleb, které uděloval v sociometrickém šetření v lednu 2010. Pozitivní volbu opět vysílá ke studentce E, avšak v ostatních volbách u něj dochází ke změnám. Antipatie vyjadřuje studentce M, vrací se tedy k volbě, kterou uskutečnil již v listopadu 2010. Je možné, že antipatie chlapce L k této studentce byly v lednu 2011 oslabeny působením nějakého faktoru z vnějšího prostředí, avšak vnitřní antipatie u chlapce přetrvávají a v březnu 2011 se opět projevují v sociometrickém testu. Svou důvěru chlapec L v předchozích šetřeních směřoval ke studentce E, nyní však uvádí dívku P, kterou navíc považuje také za „vůdce“ skupiny. Je patrná pozitivní změna chlapcova postoje ke studentce P. Celkově lze usoudit, že postoje chlapce L ke spolužákům se vyvíjí v průběhu jeho hlubšího poznávání osobností jedinců, jak vyplývá ze sociometrického testu. Je patrný chlapcův vyvíjející se pozitivní postoj k dívce E, v posledním měsíci šetření také narůstající důvěra a respekt k dívce P. Důvěra mezi chlapcem L a dívkou P je vzájemná. Chlapci zřejmě trvalo delší dobu, než si všimnul pozitivního

postoje, který k němu studentka P má. Nyní se však mezi nimi začíná utvářet vzájemný vztah, který bude i do budoucna prospěšný pro chlapcovu adaptaci. Antipatie chlapec pociťuje zejména ke studentce M, ačkoliv její postoj k chlapci je zcela opačný, uděluje mu pozitivní volby a důvěřuje mu. Bylo by vhodné zjistit příčiny chlapcovy antipatie k této žákyni a pracovat na jejich odstranění.

Nyní se budu vyjadřovat k dalším studentům třídy. Tato zjištění se vztahují k oblasti **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociálních vztahů studentů ve vývoji času** a poslouží jako základní přehled, který dále mohou využít pedagogové pro zlepšení celkové atmosféry a klimatu třídy.

Student Z na mě již na základě pozorování působil jako velmi tichý, introvertní chlapec stranící se kolektivu. Jak ukazuje sociometrie, postavení studenta Z odpovídá sociometrickému statusu „zavržený“. Chlapec během všech tří sociometrických šetření nezískal ani jednu pozitivní volbu, ani jednou nebyl označen jako „vůdce“ třídy a žádný ze spolužáků k němu nevyjádřil důvěru. Naopak v otázce, zjišťující pozici „zavrženého“ chlapec v listopadu 2010 i v lednu 2011 získal nejvíce voleb. Z posledního sociometrického šetření vyplývá, že poslední dobou se chlapcova pozice „zavrženého“ pozvolna mění v pozici „izolovaného“. Domnívám se, především na základě pozorování, že největším problémem chlapce je nesrozumitelná a velmi tichá komunikace. Chlapec je celkově introvertní, se spolužáky komunikuje stroze. Doporučovala bych, jak jsem již zmiňovala výše, podrobení logopedickému vyšetření a další spolupráce s logopedem. Dále by, dle mého mínění, bylo vhodnou volbou přesazení chlapce ze zadní lavice, kde je prostorově izolován od lavic předních, v nichž se během přestávek odehrává převážná část komunikace studentů. Navrhovala bych také hlouběji se zabývat příčinami vzájemné antipatie, která se projevuje mezi chlapcem Z a studentkou M opakovaně po celou dobu šetření, a na základě zjištění se pokusit o harmonizaci jejich vztahu. Jak vyplývá ze sociometrické matice, student Z vždy pozitivně volí studentku E a má k ní důvěru. Nejen z tohoto důvodu, ale také proto, že studentka E je sociometrickou „hvězdou“ třídy, by bylo vhodné působení na chlapce právě prostřednictvím této dívky a to tak, aby se chlapec více začleňoval do komunikace se spolužáky a celkového dění ve třídě.

Studentka B zaujímá ve vývoji času relativně stabilní postavení, neobjevují se výrazné výkyvy, pouze drobné odchylky. Během všech tří sociometrických šetření získává

dívka B po jedné pozitivní volbě, v listopadu 2010 od chlapce L, poté dvakrát od sociometrické „hvězdy“ studentky E. Dívka B sama také ke studentce E vždy směřuje pozitivní volbu, mezi těmito dívkami jsou relativně dlouhodobé vzájemné sympatie i vzájemná důvěra. Studentka E je „vůdcem“ třídy, zatímco pedagogové se domnívají, že „vůdcem“ je právě studentka B. Na první pohled se zdá, že pozice dívky B je vůdcovská, ale na základě výsledků sociometrického šetření bych jí spíše přiřadila pozici „šedé eminence“. Pokud studentka B ovlivňuje situaci ve skupině, tak prostřednictvím studentky E. Ve skutečnosti totiž dívka B od ostatních spolužáků dostává celkově málo voleb.

Studentka E zaujímá již v listopadu 2010 celkově pozitivní pozici, spolu se studentem L se dělí o pozici „hvězdy“, polovina třídy k ní vyjadřuje důvěru a polovinou třídy je také považována za „vůdce“ skupiny. Ani jeden člen dané třídy jí nikdy nedává negativní volbu. V lednu 2011 se pozice dívky ještě zlepšuje, stává se jednoznačnou sociometrickou „hvězdou“ a získává dominantní postavení. Za „vůdce“ třídy ji označují všichni studenti třídy. V březnu 2011 si stále udržuje pozici „hvězdy“ i „vůdce“ skupiny, avšak důvěra studentů v ni klesá, nyní dostává pouze jednu volbu důvěry, a to od studentky B, se kterou vytváří silnou dyádu s těsnými vzájemnými vazbami. Na základě pozorování jsem se přesvědčila, že studentka E je skutečně silnou osobností a ačkoliv to není patrné na první pohled, má silný vliv na studenty ve třídě. Vzhledem k tomu by bylo možné jejím prostřednictvím ovlivňovat studenty, stojící „na okraji“ třídy a studenta Z v pozici „zavrženého“, jak jsem již zmiňovala výše.

Studentka M dostává po celou dobu sociometrického šetření relativně málo voleb, nicméně ještě v listopadu 2010 získává alespoň jednu volbu pozitivní a „pouze“ dvě negativní volby. V lednu 2011 zůstává počet negativních voleb na dvou, ale počet voleb pozitivních klesá na nulu. V březnu 2011 pak pozitivní volby zůstávají na nule, zatímco negativní se zvyšují na počet tří (což je polovina třídy) a studentka obsazuje pozici „zavrženého“. Dalo by se tedy říci, že pozice dívky M se v průběhu času zhoršuje. Studenti k této dívce nemají důvěru a příliš pozitivně ji nepřijímají. Sama studentka M směřuje převážnou část svých pozitivních voleb i voleb důvěry k chlapci L, který k ní však chová antipatie. V případě této dívky bych doporučovala co nejdříve odhalit příčiny její narůstající neoblíbenosti mezi studenty a snažit se tyto příčiny odstranit. Dalším problémem je přetrvávající negativní vztah dívky M a chlapce Z, mezi nimiž se v sociometrickém šetření opakovaně projevují vzájemné antipatie. Také zde by bylo vhodné odhalit příčiny jejich negativního vztahu a pokusit se je

eliminovat. Na základě pozorování se domnívám, že jednou z možných příčin neoblíbenosti dívky M je její náladovost a vztahovačnost. Jde však pouze o hypotézu a pro odhalení skutečné příčiny je potřeba delšího pozorování, popřípadě dalších speciálních diagnostických metod.

Studentka P je relativně nevýrazným členem skupiny, výsledky sociometrických testů v listopadu 2010 i lednu 2011 jednoznačně odhalují její pozici „izolované“, protože nezískává zcela žádnou volbu. V březnu 2011 se však její postavení ve třídním kolektivu zlepšuje, dva studenti k ní vyjadřují důvěru a jeden ji dokonce považuje za „vůdce“ skupiny. Důvěru ke studentce P mají chlapci L a Z, přičemž studentka P také důvěřuje chlapci L. Jejich důvěra je tedy vzájemná a při zdravé podpoře by se tento vztah mohl v budoucnu pozitivně vyvíjet, což by bylo prospěšné jak pro chlapcovu adaptaci, tak pro zlepšení pozice dívky P.

5.5 Výsledky získané prostřednictvím pohledů pedagogů na postavení studentů ve třídě a vzájemné sociální vztahy

Nejprve objasním, kterým oblastem se v této podkapitole věnuji. Jde o tyto oblasti:

- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**
- **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**

Dvěma pedagogům šetřené třídy jsou předkládány sociometrické testy, prostřednictvím nichž je zjišťován pohled pedagogů na sociální vztahy ve třídě a na postavení studentů ve třídě, především chlapce L. Zajímá mě, jaké sociometrické pozice mají studenti z hlediska pedagogů, a zejména srovnávám sociometrii studentů s pohledem pedagogů, nakolik se shodují a v jakých ohledech se liší. Také pedagogům jsou sociometrické testy předloženy

celkem třikrát a to ve stejných obdobích jako studentům (listopad 2010, leden 2011, březen 2011), abych mohla věnovat pozornost také tomu, jakého vývoje si v oblasti vztahů studentů pedagogové všímají.

Pohled pedagogů je nesmírně důležitý, proto se snažím zjistit, nakolik se shoduje se skutečnou situací ve školní třídě, jež vyplývá ze sociometrického šetření u studentů. V případě zjištění určitých odchylek, mohou být pedagogům poskytnuty informace o skutečném stavu ve třídě, na jejichž základě si pedagogové udělají realističtější obraz o postavení a vztazích studentů ve skupině. Získané údaje pak mohou být pro pedagogy výchozími body při další práci se třídou, popř. při řešení různých problémových situací.

Otázek v sociometrickém testu pro pedagogy je sedm a jsou pochopitelně formulovány jinak než otázky v testech pro studenty. Pedagogové odpovídají, jaká je situace (vztahy, pozice studentů) z jejich pohledu, na základě jejich pozorování při práci se třídou. Vzor testu pro pedagogy uvádím v příloze práce, pod zkratkou P V. Každá z otázek se zaměřuje na jednu oblast, a to na zjištění nejvíce oblíbeného studenta (pozice „hvězdy“), nejméně oblíbeného studenta (pozice „zavrženého“), dále na studenta, který získá celkově nejméně voleb (pozice „outsidera“ neboli „izolovaného“), na studenta, ke kterému mají spolužáci nejvyšší důvěru, na studenta v pozici „vůdce“ a dále na zjištění vzájemných sympatií a antipatií mezi studenty. Pro tento sociometrický test byla stanovena stejná kritéria jako pro sociometrický test studentů, jediným rozdílem byl neomezený počet „voleb“.

Po vyplnění testů pedagogy, uvádím výsledky, tedy jak pedagogové vnímají situaci (vztahy a pozice studentů) v dané třídě. Tyto výsledky zobrazuji pro větší přehlednost v tabulce. Ke každé tabulce je přidán komentář, který shrnuje výsledky v oblastech, které byly pro tuto techniku na úvodu kapitoly stanoveny.

V následující tabulce jsou znázorněny pohledy pedagogů na vzájemné vztahy a jednotlivé pozice studentů ve třídě. V prvním řádku jsou v uvozovkách vypsány pozice. Důvěra znamená, že ke studentovi, kterého pedagogové k tomuto bodu přiřadili, mají ostatní studenti (z pohledu pedagogů) nejvyšší důvěru. Zkratka V. S. znamená vzájemné sympatie mezi studenty. Zkratka V. A. znamená vzájemné antipatie mezi studenty. První sloupeček znázorňuje pedagoga A (třídní učitelka) a pedagoga B, kteří se vyjadřovali k pojmům zmíněným v prvním řádku. Studenti jsou uváděni zkratkou, podle počátečního písmena jejich

jména. Názory pedagogů, které se shodují se skutečným sociometrickým výsledkem studentů, zvýrazňují sytě oranžovou barvou, pokud se shodují pouze částečně, označují barvou světle oranžovou. Tato tabulka se vztahuje k období **listopadu 2010**.

	„Hvězda“	„Zavržený“	„Outsider“	Důvěra	„Vůdce“	V. S.	V. A.
Ped. A	E	Z	M	B	B	B ↔ E E ↔ L B ↔ P B ↔ M	M ↔ P
Ped. B	B	M	Z	B	B	B ↔ E B ↔ P E ↔ L	P ↔ M L ↔ M

Z tabulky vyplývá, že pedagogové se neshodují v pohledu na pozici „hvězdy“, „zavrženého“ ani „outsidera“ třídy. Zatímco pedagog A přiřazuje pozici „hvězdy“ dívce E, pedagog B se domnívá, že tato pozice spíše náleží studentce B. V sociometrickém testu, vyplňovaném studenty obsadila tuto pozici studentka E spolu s chlapcem L, kteří obdrželi každý dvě pozitivní volby. Lze tedy říci, že chlapec L zaujímá ve třídě již v listopadu 2010, tedy relativně brzy po příchodu do nové třídy, lepší pozici, než se domnívají jeho pedagogové. Co se týká pozice „zavrženého“ pohled pedagogů je správný, když se jeden z nich domnívá, že tuto pozici zaujímá student Z a druhý, že tato pozice patří studentce M, protože právě tyto dva studenti získali při sociometrickém šetření mezi studenty nejvíce negativních voleb. Za „outsidera“ třídy, tedy studenta, jež dostává celkově nejméně voleb, považují pedagogové dívku M a chlapce Z. Ve skutečnosti tuto pozici ale zaujímá studentka P. Studenti M a Z nestojí na okraji třídy, jejich postavení ve třídě je spíše záporného charakteru. Dle pedagogů mají studenti nejvyšší důvěru ke své spolužačce B. Výsledky sociometrických testů studentů však ukazují na to, že nejvyšší důvěru mají studenti k dívce E, která získává tři volby a druhou pozici se dvěma volbami dokonce zaujímá student L. Chlapec L tedy získal více voleb než studentka B, která je pedagogy považována za osobu, které ostatní spolužáci nejvíce důvěřují. V otázce, soustředující se na určení „vůdce“ třídy se pedagogové shodují, když opět oba označují dívku B. Ačkoliv ke studentce B směřují dvě volby, nelze ji označit za vůdce třídy. Jednoznačné označení nelze určit, protože studentka E, která

získala nejvíce voleb, má pouze o jednu volbu více než studentka B. Z toho se dá usoudit, že moc a dominance v této třídě nespočívá na jediné osobě, ale je rozdělena přibližně mezi polovinu studentů ve třídě (studenti L, B a E), přičemž druhá polovina je považována spíše za pasivní (studenti Z, M a P). Vzájemné sympatie pedagogové spatřují mezi několika spolužáky, a to mezi studenty B a E; B a P; B a M; E a L, z čehož by šlo odvodit, že pedagogové považují studentku B za oblíbenou osobnost s poměrně mnoha pozitivními vztahy. V sociometrii studentů se však vzájemné sympatie neprojevíly.

Celkově lze říci, že postavení chlapce L je v listopadu 2010 lepší, než se domnívají pedagogové. Chlapec L patří mezi oblíbené studenty, negativní volbu nezískává ani jednu. Navíc k němu někteří spolužáci mají důvěru a jeden jej označuje dokonce za „vůdce“ (jak vyplývá ze sociometrického šetření).

Pohled pedagogů na situaci ve třídě se tedy v mnoha ohledech neshoduje s realitou, kterou prokázalo sociometrické šetření.

Následující tabulka je uspořádána na stejném principu jako tabulka předchozí. Data v ní uvedená, včetně komentáře se vztahují k šetření, prováděnému v **lednu 2011**.

	„Hvězda“	„Zavržený“	„Outsider“	Důvěra	„Vůdce“	V. S.	V. A.
Ped. A	E	Z	M	B	B	B ↔ E	B ↔ M
Ped. B	E	M	Z	E	B	B ↔ E B ↔ P E ↔ L M ↔ Z	B ↔ L M ↔ P

Z tabulky lze vyčíst, že pohled pedagogů na pozici „hvězdy“ ve třídě se sjednotil. Oba pedagogové nyní tuto pozici přiřazují dívce E. Také ze sociometrie studentů vyplývá, že pozice dívky E je výrazně pozitivní a lze ji považovat za „hvězdu“ třídy. Pohled pedagogů se tedy shoduje se sociometrií studentů. Za „zavrženého“ považuje pedagog A stejně jako při minulém šetření v listopadu 2010 studenta Z, který tuto pozici skutečně zaujímá.

Pedagog B se domnívá, že pozice „zavrženého“ náleží spíše studentce M, která však získala od spolužáků „pouze“ dvě negativní volby, což je polovina voleb, než obdržel student Z. Za „outsidera“ považují pedagogové dívku M a chlapce Z. Tito studenti však nezaujmají pozici izolovaných, jsou třídou vnímání (avšak spíše negativně). Pozici „outsidera“ nyní zaujímá, stejně jako v listopadu 2010, studentka P. Dle pedagogů, mají nejvyšší důvěru studenti ke spolužačkám B a E. Ze sociometrických testů, které byly předloženy studentům vyplývá, že nejvyšší důvěru má polovina třídy skutečně ke studentce E, jak se domníval pedagog B. Za „vůdce“ třídy považují oba pedagogové shodně studentku B. Ze sociometrie studentů však jednoznačně vyplývá, že za „vůdce“ je považována dívka E, kterou volí všichni spolužáci. Studentka B, které pedagogové přiřítají vůdcovské postavení získává pouze jedinou volbu, a to právě od skutečného „vůdce“ třídy – dívky E. Lze tedy říci, že dívka E je „vůdcem“ třídy, ale pravomoc, která z její role vyplývá, částečně přenáší na studentku B, ke které má vysokou důvěru. Odchylna názoru pedagogů od skutečné situace, co se týká „vůdce“ třídy, může být způsobena tím, že studentka B skutečně na první pohled působí jako velmi silná a dominantní osobnost a má vyhovující vlastnosti pro pozici vůdce, jako je spolehlivost, rozhodnost, iniciativnost, energičnost, výřečnost. Během pozorování jsem si také všimla, že studentka B se sama do této role ráda vcit'uje.

Vzájemné sympatie se objevují mezi dívkami B a E, mezi nimiž je patrná i vzájemná důvěra. Tento vztah uvádějí také oba pedagogové, kteří se tedy shodují se skutečnými výsledky sociometrií studentů. Vzájemné antipatie se u studentů projevují mezi studentkou M a studentem Z. Tohoto vztahu si však ani jeden pedagog nepovšiml. Pedagog B se dokonce domnívá, že mezi dívkou M a chlapcem Z jsou vzájemné sympatie. Zajímavé také je, že pedagog B uvádí, že za vzájemně antipatický považuje vztah chlapce L a dívky B. V listopadu 2010 však chlapec L ještě dívce B přiřadil kladnou volbu. Chlapec L ke studentce B v lednu 2011 negativní volbu nevysílá, ale je pravdou, že mění svůj směr pozitivní volby z dívky B na dívku E. Lze tedy usoudit, že vztah chlapce L se studentkou B prošel změnou. Na základě pozorování, které jsem provedla v měsících lednu, až únoru 2011 mohu usoudit, že vztah mezi chlapcem L a dívkou B není vysloveně negativní, je však velmi rozkolísaný. Jednou se chlapec L a dívka B společně baví, připomínají si vzájemně povinnosti, radí si a kooperují spolu. Jindy však dochází k verbálním konfliktům a na první pohled se skutečně může zdát, že jejich vztah je antipatický. Celkově se domnívám, že vztah chlapce L a studentky B je spíše povrchní a nestálý, zatímco vztah chlapce L a studentky E je

založený na skutečných vzájemných sympatiích. Chlapec L se o studentku E zajímá a chová se k ní velmi slušně, což je hlavní rozdíl v jeho chování k dívce E a dívce B, které se dokáže i posmívat. Myslím si, že pokud se vztah chlapce L a studentky E bude nadále rozvíjet, může mezi nimi dojít k navázání skutečného přátelství, které je pro handicapované dospívající jedince nesmírně důležité. Dívka E chlapci také velmi pomáhá s adaptací, usnadňuje mu přizpůsobování se na nové situace a je mu výbornou rádkyní a průvodkyní v novém prostředí.

Z tabulky je viditelné, že pohledy pedagogů se tentokrát mnohem více ztotožňují s výsledky sociometrického šetření studentů. Pedagogové však zatím neodhalili pozici studentky P, která je „izolovaná“, domnívají se, že tato pozice patří jiným studentům, kteří však ve skutečnosti mají spíše pozici „zavrženého“. Dále mají pedagogové zkreslené představy o pozici „vůdce“ a o vzájemných antipatiích mezi studenty. Nicméně v určitých aspektech pohledy pedagogů odpovídají údajům, které poskytli samotní studenti.

Také tato tabulka je uspořádána na stejném principu jako předchozí dvě tabulky. Data v ní uvedená, včetně komentáře se vztahují k šetření, prováděnému v **březnu 2011**.

	„Hvězda“	„Zavržený“	„Outsider“	Důvěra	„Vůdce“	V. S.	V. A.
Ped. A	E	Z	P	B	B	B ↔ E E ↔ L E ↔ M	M ↔ P
Ped. B	E	M	Z	B	B	B ↔ E E ↔ L	B ↔ Z M ↔ P

Jak vyplývá z tabulky, oba pedagogové považují za sociometrickou „hvězdu“ třídy studentku E. Tato dívka se skutečně jako sociometrická „hvězda“ umísťuje, pohledy pedagogů se tedy shodují se skutečnými sociometrickými výsledky u studentů. Za „zavrženého“ považuje pedagog A chlapce Z. Tento student skutečně doposud zaujímal pozici „zavrženého“, v měsíci březnu se však situace mění a na pozici „zavrženého“ se dostává studentka M. Dívku M považuje za nejméně oblíbenou pedagog B, čímž se shoduje se sociometrickým šetřením studentů. Zvláštní je, že ačkoliv reálná situace ve třídě jako skupině se

mění (pozice studenta Z se zlepšuje, kdežto pozice studentky M se stává více negativní), pedagogové změny v této oblasti nevnímají. Po celou dobu výzkumného šetření, tedy v listopadu 2010, lednu 2011 i březnu 2011 vnímají jako „zavrženého“ stejného studenta (pedagog A chlapce Z, pedagog B dívku M). Co se týká pozice „outsidera“ pedagog A si správně všimá, že tuto pozici zaujímá dívka P. Pedagog B uvádí chlapce Z, ten ale ve skutečnosti nestojí na okraji skupiny, ale je spolužáky spíše negativně hodnocen, ačkoliv v březnu 2011 se jeho pozice zlepšuje. Oba pedagogové se shodují v tom, že nejvyšší důvěru mají studenti k dívce B. Ze sociometrického šetření provedeného u studentů však vyplývá, že více studentů důvěřuje chlapci L a dívce P, přičemž tito studenti si důvěřují navzájem. Stejně, jak vyplývá z předchozích dvou tabulek, i nyní se pedagogové domnívají, že „vůdcem“ třídy je dívka B. Jak již bylo zmíněno výše, tato dívka však zastává spíše pozici „šedé eminence“ a skutečným sociometrickým „vůdcem“ je opět studentka E. Oba pedagogové si všimají vzájemných sympatií mezi dívkami B a E. Dále oba pedagogové uvádějí, že vzájemné sympatie jsou mezi dívkou E a chlapcem L. Je pravda, že při pozorování jsem si také všimla náklonnosti mezi těmito studenty. Ze sociometrického šetření sympatie mezi těmito dvěma studenty nevyplývaly pravděpodobně z toho důvodu, že jedním z kritérií byl omezený počet voleb. Oba pedagogové shodně uvádějí, že vzájemné antipatie jsou mezi dívkami M a P. Ze sociometrického šetření však takováto data nevyplývají, což však bezpodmínečně neznamena, že se antipatie mezi těmito dívkami nevyskytuje. Avšak výrazné a dlouhodobé antipatie, které ze sociometrického šetření u studentů vyplývají, jsou antipatie mezi studentkou M a studentem Z. Těchto vzájemných negativních vztahů si pedagogové nepovšimli.

Celkově lze usoudit, že v některých aspektech se pedagogové shodují s výsledky sociometrického šetření provedeného u studentů, v jiných se jejich pohledy odlišují. Co se týká pohledu pedagogů na pozice studentů a sociální vztahy ve třídě ve vývoji času, lze uvést, že jsou relativně ustálené. V průběhu času se v pohledech pedagogů nevyskytují žádné výrazné změny. Podrobněji se tomuto vývoji věnuji následně.

Souhrn informací zjištěných prostřednictvím pohledů pedagogů na postavení studentů ve třídě a vzájemné sociální vztahy, v oblastech:

- **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**
- **sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**
- **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**

Zde uvádím, jak na tyto oblasti nahlízejí pedagogové a jak se jejich pohledy vyvíjejí v průběhu času. Nejprve uvádím pohledy pedagogů na **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času; a na sociální vztahy chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času.**

Lze usoudit, že pohled pedagogů na pozici chlapce L ve třídě je neutrální, nepřiděluje chlapci žádnou sociometrickou pozici. Chlapec nemá výrazně pozitivní, ani výrazně negativní postavení. Pohled na vztahy chlapce L s ostatními spolužáky se u pedagogů mění v průběhu času, avšak pouze z jednoho hlediska. Co se týká vzájemných pozitivních vztahů, objevují se ve vyjádřeních pedagogů shodné výsledky jak v listopadu 2010, lednu 2011, tak i v březnu 2011, kdy pedagogové uvádějí vzájemné sympatie mezi chlapcem L a dívkou E. Změny v pohledech pedagogů jsou však patrné při vyjadřování vzájemných antipatií mezi chlapcem L a ostatními spolužáky, zejména u pedagoga B. Pedagog A neuvádí, že by mezi chlapcem L a někým z jeho spolužáků byly vzájemné antipatie. Pedagog B však již v listopadu 2010 spatřuje vzájemné antipatie mezi chlapcem L a dívkou M. V lednu 2011 se pohled pedagoga B mění a uvádí vzájemné antipatie mezi chlapcem L a studentkou B. V březnu 2011 pak již ani jeden z pedagogů nespatřuje antipatie mezi chlapcem L a kterýmkoliv z ostatních studentů. U chlapce tedy celkově převažují pozitivní vztahy, a to zejména s dívkou E, o kterých se pedagogové opakovaně zmiňují v listopadu 2010, lednu 2011 a březnu 2011.

V následujících odstavcích se zaměřuji na oblast **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**, z hlediska jejich pedagogů. Pro možnost komparace věnuji pozornost každému studentovi zvlášť, stejně jako v závěru sociometrických šetření.

Student Z je pedagogem A a pedagogem B spatřován odlišně. Zatímco pedagog A studenta Z vnímá jako „zavrženého“, pedagog B se domnívá, že studentovi Z přísluší spíše pozice „outsidera“. Pohledy pedagogů na pozici tohoto chlapce se nemění, uvádějí shodné vyjádření jak v listopadu 2010, tak i v lednu 2011 a březnu 2011. Pozitivní vztahy mezi studentem Z a ostatními spolužáky pedagogové neuvádějí, výjimkou je pouze údaj, zaznamenaný pedagogem B v lednu 2011, kdy se domnívá, že vzájemné sympatie jsou mezi studentem Z a studentkou M. Pedagogové se nezmiňují ani o vzájemných negativních vztazích mezi studentem Z a spolužáky, kromě měsíce března, kdy pedagog B uvádí, že vzájemné antipatie se vyskytují mezi chlapcem Z a dívkou P.

Studentku B pedagogové charakterizují především jako „vůdce“ třídy. V tomto názoru se pedagogové shodují a uvádějí jej jak v listopadu 2010, tak i v lednu a březnu 2011. Dominantní postavení a vůdcovství je tedy nepřesnější vystižení této studentky dle pedagogů. Kromě toho ji v listopadu 2010 pedagog B považuje také za sociometrickou „hvězdu“. Dalším výrazným prvkem, který pedagogové zmiňují je, že ostatní studenti mají k dívce B důvěru. Také zde se pedagogové shodují a uvádějí toto vyjádření opakovaně. Výjimku tvoří názor pedagoga B v lednu 2011. V této době se pedagog domnívá, že důvěra studentů se přesunuje ke studentce E. V březnu 2011 však i tento pedagog, opět ve spojitosti s důvěrou, zmiňuje studentku B. Vzájemné vztahy dívky B s ostatními spolužáky, vnímají pedagogové jako relativně hojné, a to zejména v listopadu 2010. V tomto období uvádí pedagog A vzájemné sympatie mezi dívkou B a třemi dívkami z dané třídy (dívkou E, M a P). Na vzájemné sympatie mezi dívkou B a P upozorňuje také pedagog B, jak v listopadu 2010, tak v lednu 2011. V březnu 2011 pedagogové uvádějí vzájemných sympatií studentky B a ostatních spolužáků méně. Nejstabilnějším vzájemným pozitivním vztahem, jehož si oba pedagogové všimají a který opakovaně zmiňují, jsou vzájemné sympatie mezi dívkou B a dívkou E. Vzájemné antipatie mezi dívkou B a spolužáky se mění u jednotlivých pedagogů a také v průběhu času. Ve výpovědích pedagogů se objevují například vzájemné antipatie mezi dívkami B a M, dívkou B a chlapcem L, mezi dívkou B a chlapcem Z. Žádný z těchto negativních vztahů však není pozorován dlouhodobě. Celkově studentce B pedagogové

přisuzují spíše pozitivní status, se silným vlivem na dění ve třídě. Dále je tato studentka chápána jako osobnost, jíž ostatní spolužáci důvěřují a s ní mají více pozitivní než negativní vztahy.

Studentka E je dle pedagogů sociometrickou „hvězdou“. Takto ji hodnotí oba pedagogové opakovaně v listopadu 2010, lednu 2011 i březnu 2011. Výjimku tvoří pouze názor pedagoga B, který v listopadu 2010 označil za „hvězdu“ dívku B. Celkově však lze říci, že z pohledu pedagogů má studentka E výrazně pozitivní pozici a je ostatními spolužáky velmi oblíbená. Přesto ji však pedagogové nepovažují za vůdčí osobnost a ani si nemyslí, že by k ní ostatní spolužáci měli důvěru. Pouze jednou, a to v lednu 2011, pedagog B uvádí, že studentce E ostatní studenti nejvíce důvěřují. Zatímco pohled pedagoga B na pozici dívky E se tedy v průběhu času mění, pohled pedagoga A na pozici této studentky zůstává konzistentní v čase. Vztahy dívky E s ostatními spolužáky chápou oba pedagogové jako jednoznačně kladné. Nezmiňují žádné antipatie mezi touto dívkou a spolužáky. Naopak vztahů charakteristických vzájemnými sympatiemi studentky E a ostatních studentů uvádějí několik. V listopadu 2010, lednu 2011 i březnu 2011 si shodně oba pedagogové všimají vzájemných sympatií mezi dívkami E a B. Pravidelně také pedagogové upozorňují na vzájemné sympatie mezi dívkou E a chlapcem L. Nejen postavení studentky E, ale také její vztahy se spolužáky, vnímají tedy oba pedagogové jako dlouhodobě kladné.

Studentka M má z pohledu pedagogů převážně negativní pozici ve skupině. Pedagog A dívku M považuje za „outsidera“ jak v listopadu 2010, tak také v lednu 2011. V březnu 2011 se však názor pedagoga A mění a v pozici „outsidera“ vidí studentku P. Názory pedagoga B se odlišují. Tento pedagog vnímá postavení studentky M ve třídě jako postavení „zavržené“, tedy nejméně oblíbené. Hledisko pedagoga B je trvalé, nemění se v průběhu času. Přesto však pedagogové uvádějí vzájemné pozitivní vztahy mezi dívkou M a některými spolužáky. Zde se však názory pedagogů v průběhu času výrazně mění. Zatímco v listopadu 2010 se zmiňují o vzájemných sympatiích dívky M a dívky B, v lednu 2011 už o těchto sympatiích nic neuvádějí, ale naopak v tomto období uvádějí vzájemné sympatie mezi dívkou M a chlapcem Z. Také v březnu 2011 dochází ke změně. V tomto měsíci je poukazováno na vzájemné sympatie mezi studentkami M a E. Hojně se však pedagogové vyjadřují také k vzájemným antipatiím dívky M se spolužáky. Konkrétně jde zejména o vzájemné antipatie dívek M a P, o kterých se oba pedagogové shodně a opakovaně zmiňují. V listopadu 2010 pedagog B poukazuje na vzájemné antipatie mezi dívkou M a chlapcem L.

V lednu 2011 si pedagog A zase všímá vzájemné antipatie mezi dívkami M a B. Ve výpovědích pedagogů tedy převažují negativní vzájemné vztahy studentky M a ostatních spolužáků, nad jejími pozitivními vztahy se spolužáky.

Studentka P nezaujímá podle pedagogů žádnou výraznou sociometrickou pozici. Výjimkou je vyjádření pedagoga A v březnu 2011, kdy studentku P uvádí v pozici „outsidera“. Pedagogové dále spatřují jak pozitivní, tak i negativní vztahy mezi dívkou P a ostatními spolužáky. Vzájemných sympatií si oba pedagogové všímají mezi dívkami P a B, pedagog A je uvádí v listopadu 2010, pedagog B opakovaně nejen v listopadu 2010, ale také v lednu 2011. V březnu 2011 se však v této oblasti situace mění, pedagogové v tomto měsíci již neuvádějí žádné vzájemné sympatie mezi studentkou P a někým ze spolužáků. Vzájemné antipatie však pozorují pedagogové opakovaně, a to mezi dívkami P a M. Celkově lze shrnout, že postavení dívky P považují pedagogové spíše za neutrální, v březnu 2011 se pak pedagog A přiklání k pozici „outsidera“.

6 ZÁVĚR VÝZKUMU

V závěru empirické části shrnuji výsledky, k nimž jsem dospěla a člením je dle oblastí, které byly stanoveny na počátku výzkumného šetření.

Vzhledem k tomu, že hlavní výzkumný problém se soustřeďuje na **proces adaptace u chlapce L při přestupu ze základní školy speciální na praktickou školu; faktory, jež ulehčují a faktory, jež znesnadňují adaptaci chlapce L na novou školu**, věnuji se nejprve právě této oblasti.

Na tento výzkumný problém jsem hledala odpovědi prostřednictvím tří výzkumných technik (analýzy pozorovacích archů pedagogů chlapce, analýzy pozorovacích archů rodičů chlapce, rozhovory s chlapcem) a nyní uvádím výsledky, k nimž jsem dospěla.

Chlapec L, který absolvoval základní školu speciální a přestoupil na praktickou školu, se již z počátku na nové škole líbí, velmi brzy si ke škole získává pozitivní vztah a již v listopadu 2010, tedy relativně brzy po zahájení školní docházky, upřednostňuje tuto školu před školou předchozí, kterou navštěvoval ve školním roce 2009/2010. Celkově kladný vztah ke škole u chlapce přetrvává a vyjadřuje jej po celou dobu výzkumného šetření. Také pedagogové považují průběh chlapcovy adaptace za bezproblémový a rychlý. Rodiče v prvních měsících chlapcovy docházky na novou školu uvádějí, že se domnívají, že synovi chybí přátelé z předchozí školy. Celkově se však přiklání k názoru pedagogů a souhlasí, že adaptace chlapce probíhá bez větších problémů. Otec chlapce se domnívá, že větší potíže než docházka do školy, synovi činí praxe, která je součástí výuky. Matce dělá starosti synova praxe především z důvodu, že se domnívá, že chlapec má obtíže v manuálních činnostech a bude pro něj v budoucnu náročné uplatnit se. Touto problematikou se podrobněji zabývám později, v rámci oblasti zvládnutí učiva a ostatních nároků na chlapce. Další obavy rodičů, zejména matky, se vyskytují v oblasti samostatnosti chlapce. Jak zmiňují oba rodiče, režim na současné škole se liší od režimu na škole předchozí, nyní je mnohem vyšší důraz kladen na samostatnost studentů. Vzhledem k tomu, že chlapec na takovýto přístup nebyl zvyklý, rodiče se nejprve obávají, jak se s tímto faktorem vyrovná. Lze říci, že každý přestup z jedné školy na jinou, znamená nejen změnu prostředí, ale také změnu režimu. Nástup do nové školy přináší spoustu změn a závisí na mnoha faktorech, jak se jedinec na tyto změny adaptuje. V případě chlapce L rodiče brzy zjišťují, že jejich obavy byly zbytečné, protože již v lednu 2011 si sami všimají chlapcovy zvyšující se samostatnosti, projevující se

i v domácím prostředí. V březnu 2011 matka dodává, že chlapec je nyní také zodpovědnější než dříve.

Faktory, které byly odhaleny jako pozitivně působící a ulehčující chlapcovu adaptaci, jsou především kolektiv spolužáků a jejich přístup, dále pak také správný přístup pedagogů. Jak pedagogové, tak rodiče se shodují v tom, že kolektiv třídy, do něhož chlapec vstoupil, je velmi vstřícný a přístupný. Dle pedagogů studenti chlapce L velmi dobře přijali. Pedagogové se domnívají, že na adaptaci chlapce má vliv také celkově příjemné klima třídy a jak zmiňuje jeden z pedagogů, nemalý podíl má chlapec sám. Podle tohoto pedagoga se chlapec snaží být úspěšný a plnit správně úkoly, má přirozenou snahu komunikovat a zapojovat se do společných činností, což přispívá k jeho zdravé adaptaci. Rodiče si kromě výše zmiňovaných faktorů všimají dalších, které pozitivně ovlivňují chlapcův vztah k nové škole. Je to zejména zájmový sportovní kroužek, který chlapec v rámci školy navštěvuje a na který se velmi těší. V tomto zájmovém kroužku chlapec získal nové přátele, což je velmi důležitým faktorem nejen pro proces adaptace, ale také pro zdravý rozvoj jeho sebevědomí. Chlapec má celkově málo přátel, tudíž každý nově navázaný přátelský vztah je pro něj přínosný. V neposlední řadě je důležité zmínit také názor samotného chlapce. Chlapec L zmiňuje, že na nové škole má kladné vztahy s pedagogy a nepocituje v souvislosti se školním prostředím žádné pocity strachu, což lze považovat jako důležitý základ pro zdravou adaptaci. Velmi důležité také je, že v průběhu času se ve školním prostředí vyskytují činnosti, které chlapce baví a na které se do školy těší. Mezi tyto činnosti patří např. sportovní aktivity, relaxace na vodní posteli, kreslení, péče o zvířata.

Na druhou stranu se však ve škole vyskytují také situace, na které se chlapec netěší a které vnímá jako problém. Jedná se zejména o stravování ve školní jídelně, které chlapci činí výrazné potíže. Chlapec je velmi vybíravý a vytvořil si vlastní speciální stravovací návyky, je tudíž mnoho jídel, která odmítá jíst a oblast jídel, která přijímá je velmi úzká. Proto chlapec spoustu jídel ve školní jídelně nejí a cítí se omezovaný, pokud je kontrolován zaměstnankyněmi školní kuchyně. Tohoto problému si všimají také rodiče chlapce a pedagogové. Dalším faktorem, který znesnadňuje adaptaci chlapce, a o kterém se chlapec v rozhovorech zmiňuje opakovaně po celou dobu výzkumného šetření, je únava. Vyučovací doba na chlapcově předchozí škole se odlišovala od délky vyučovací doby na škole současné. Chlapec pocituje únavu především ve dnech, kdy vyučovací doba trvá do odpoledních hodin a také po absolvování praxe. Praxe chlapce příliš nebaví, jak zmiňuje nejen chlapec sám, ale také jeho otec.

Matka potvrzuje, že pokud chlapec přijde ze školy v odpoledních hodinách, všímá si u něj únavy. Dále matka dodává, že další potíže způsobuje chlapcovo zapomínání. Nejedná se pouze o zapomínání na domácí úkoly, ale také například na vyřizování vzkazů od pedagogů. Těmto potížím se podrobněji věnuji v celkovém závěru práce, kde navrhuji řešení.

Posledním faktorem, o kterém se zmiňují pedagogové, je složení kolektivu třídy. Ačkoliv celkově je kolektiv přístupný, jako problém jeden z pedagogů spatřuje, že složení kolektivu je převážně dívčí (ve třídě jsou čtyři dívky a pouze dva chlapci, včetně chlapce L). Jeden z pedagogů se domnívá, že problém může nastat ve chvíli, kdy dívky probírají „dívčí“ témata, ke kterým chlapec nemá co říci a může tak být v jistých situacích vyčleňován z komunikace. Domnívám se, že tento problém však není natolik závažný, aby bylo nutné doporučovat řešení. Během pozorování jsem si všimla, že má – li chlapec dobrou náladu, nedělá mu potíže zapojit se do komunikace s dívkami, byť probírají „dívčí témata“. Pokud nemá náladu s dívkami komunikovat, tráví čas sám, ale spíše z vlastní volby než z důvodu vyloučení dívkami z komunikace.

Ačkoliv se tedy vyskytuje několik problémů, lze usoudit, že chlapcova adaptace probíhá dobře. Problémy, o kterých se zmiňují pedagogové, rodiče chlapce L či chlapec L sám nejsou natolik zásadní, aby měly výrazný negativní vliv na chlapcovu adaptaci. Navíc tyto potíže nejsou neřešitelné. Během výzkumného šetření však vyplývají na povrch potíže, které má chlapec mimo školní prostředí. Jedná se o úzkost, která souvisí s tím, že chlapec nemá mimo školní prostředí žádné kamarády ve svém věku. Protože ve vývojovém období dospívání, jímž chlapec právě prochází, jsou přátelé, vrstevnické vztahy a komunikace nesmírně důležité, navrhuji v kapitole 7.1 řešení také pro tuto oblast, ačkoliv není mým výzkumným cílem.

Proces adaptace není jednouchý a souvisí s několika oblastmi, které jsem vytyčila již před zahájením výzkumného šetření. Jednou z těchto oblastí je **komunikace chlapce s pedagogy**, které se nyní věnuji.

Jak vyplývá z pozorovacích archů pedagogů, komunikace chlapce s nimi není jednotná. V hodinách jednoho pedagoga se chlapec projevuje pasivně, ale pokud si s něčím neví rady, či pokud potřebuje pomoc, pedagoga osloví. V hodinách druhého pedagoga však reaguje zcela naopak. Aktivně komunikuje, ale v případě, že potřebuje pomoc, pedagoga

neosloví. Již jsem zmiňovala výše, že příčinou této odlišnosti chlapce v komunikaci s jednotlivými pedagogy, může být několik faktorů (např. sympatie k pedagogovi, kladný vztah k předmětu, jež pedagog vyučuje, vyučovací styl pedagoga, atd.). Jako nejpravděpodobnější příčinu spatřuji to, že na jednoho pedagoga se chlapec adaptoval rychleji než na druhého. Tuto tezi vyvozují na základě tvrzení jednoho z pedagogů, který si všiml, že v přítomnosti nových či cizích lidí se u chlapce projevuje ostych. Domnívám se, že až si chlapec k oběma pedagogům vytvoří bližší vztah, jejich vzájemná komunikace bude bezproblémová. Již v březnu 2011 pedagogové zaznamenávají pokroky, zmiňují, že chlapec s nimi komunikuje aktivněji. Ještě bych k této oblasti podotkla, že komunikace chlapce se odvíjí také od jeho vztahu k předmětu, který daný pedagog vyučuje a od žakových znalostí. Chlapec je zaměřený na úspěch, a pokud zná správné odpovědi na položené otázky, komunikuje aktivně. V případě neznalosti se však spíše stahuje do sebe a z obavy z nesprávné odpovědi raději nekomunikuje.

Celkově lze shrnout, že zpočátku je chlapec při komunikaci s pedagogy nesmělý, ale v průběhu času se situace zlepšuje. Chlapec zřejmě potřebuje dostatek času, aby se stal v komunikaci s pedagogy otevřenější. Kladně působí zejména pochvala od pedagoga, která je pro chlapce motivací k další komunikaci.

Další oblastí, kterou se v souvislosti s procesem adaptace zabývám, je **zvládnání učiva a ostatních nároků, plnění domácích úkolů chlapcem**. K této oblasti jsem získala informace prostřednictvím analýzy pozorovacích archů pedagogů, analýzy pozorovacích archů rodičů a rozhovorů s chlapcem.

Jak vyplývá z vyjádření pedagogů, rodičů, i samotného chlapce L, zvládnání učiva chlapci nečiní téměř žádné potíže. Již na počátku výzkumného šetření pedagogové shledávají chlapcovo zvládnání učiva jako průměrné a v průběhu času zlepšující se. V březnu 2011 dokonce jeden z pedagogů uvádí, že po pravidelném opakování chlapec většinu probíraného učiva zvládá nadprůměrně. Rodiče vidí zvládnání učiva synem průměrně, s pedagogy se pak shodují v tom, že chlapcovy výkony záleží na předmětu či probírané látce. Chlapec sám potvrzuje, že učivo, které jej baví a zajímá, také lépe zvládá. Celkově však sám chlapec nároky, jež jsou na něj v této oblasti kladeny, považuje za přiměřené.

Co se týká jednotlivých předmětů, chlapec preferuje tělesnou výchovu a dle názoru matky také rodinnou a občanskou výchovu. Nebaví jej čtení a matematika. Matka spatřuje hlavní problém v praktických cvičeních, protože chlapec má potíže s jemnou motorikou. Celkově se matka domnívá, že praxe chlapce příliš nebaví, což on sám potvrzuje. Matka chlapce spatřuje problém především v tom, že chlapec si není jistý, zda by ho určitá činnost, kterou nyní vykonává v rámci praxe, naplňovala jako pracovní činnost několik dalších let. Dle matky se na první pohled může zdát, že výběr činností v chráněných dílnách je relativně přiměřený, ale realita je taková, že ne každá činnost je pro daného jedince vhodná, čímž se výběr zužuje. Dochází tak často k situacím, že handicapovaní lidé musejí v chráněných dílnách vykonávat i takovou pracovní činnost, která je nebaví a nenaplňuje.

Pedagogové se dále vyjadřují k plnění pravidel chlapcem. Jsou myšlena např. pravidla třídy, dochvilnost, atd. V této oblasti se u chlapce nevyskytují žádné problémy, dokonce v případech, kdy někdo ze spolužáků nerespektuje pravidla, chlapec L jej na to upozorňuje. Po dobu vyučovací hodiny chlapec udrží pozornost, záleží však na předmětu či probírané látce a na tom, zda chlapce zaujala nebo jaké má v probírané oblasti znalosti.

Co se týká plnění domácích úkolů, pedagogové zmiňují, že domácí úkoly chlapec plní správně, ale ne vždy. Problémem je především chlapcova zapomnětlivost. Tento názor s pedagogy sdílí i rodiče, kteří uvádějí, že chlapec zapomíná nejen na domácí úkoly, ale také na vyřizování vzkazů od pedagogů. Pokud chlapec domácí úkol nemá písemně zaznačený, obvykle si na něj nevzpomene. Sám chlapec v rozhovoru připouští, že na domácí úkol zapomněl. Tvrdí ale, že se to stalo pouze jednou. Také přiznává, že domácí úkoly neplní rád, vnímá je jako povinnost a při jejich plnění není iniciativní. Pokud by mu domácí úkol nepřipomenuli rodiče, pravděpodobně by si na něj nevzpomenul. Rodiče chlapce k plnění domácích úkolů musí nejen podněcovat, ale při samotném plnění na syna dohlížet a pomáhat mu.

V oblasti zvládnutí učiva a ostatních nároků, jako např. dodržování pravidel či udržení pozornosti po dobu vyučovací hodiny se tedy neobjevují žádné výrazné potíže.

Větším problémem je zapomínání chlapce a jeho slabá motivace k plnění domácích úkolů. Hlavní problém pak matka chlapce spatřuje v praktické přípravě a budoucím uplatnění chlapce v chráněné dílně. Této problematice se tedy podrobněji věnuji v závěru práce.

Oblastí, související s procesem adaptace je také **samostatnost chlapce**, ke které se vyjádřím nyní.

O samostatnosti chlapce je pojednáno již výše a to v souvislosti s vyjádřením rodičů, kteří nejprve měli obavy, že chlapec nebude dobře zvládat změnu režimu. Režim chlapcovy předchozí školy byl zcela odlišný od režimu současného, který klade mnohem vyšší důraz na samostatnost studentů. V průběhu času se však rodiče přesvědčili, že samostatnost chlapce se rozvíjí spolu s jeho adaptací na školní prostředí. Během výzkumného šetření si rodiče povšimli nejen rozvoje chlapcovy samostatnosti, ale také zodpovědnosti.

Také z hlediska pedagogů se chlapcova samostatnost vyvíjí v průběhu času. Na počátku výzkumného šetření (v listopadu 2010) jeden z pedagogů vnímá chlapce jako nesamostatného a uvádí, že si často s něčím neví rady a žádá o pomoc. Jiný pedagog zmiňuje, že chlapec o pomoc v případě potřeby nepožádá. Během výzkumného šetření v lednu 2011 je již chlapec dle pedagogů v některých činnostech samostatný, ačkoliv v jiných stále ne. V březnu 2011 je pak již situace mnohem pozitivnější, pedagogové připouští, že chlapec se v mnoha činnostech osamostatnil a jeden z pedagogů je názoru, že chlapec dokáže pracovat (např. na úkolu) zcela samostatně. Pedagogové zjistili, že nesmírně důležité je rozdělit chlapci úkoly na dílčí kroky. Chlapec je poté schopný pracovat samostatně a nemusí se dotazovat pedagogů na postup. Pokud však dostane jeden velký úkol, splní pouze jeho část a dále si již neví rady. Rozfázování úkolu nebo činnosti tedy podporuje chlapcovu samostatnost.

Další oblastí, která souvisí s adaptací a které věnuji pozornost, je **orientace chlapce v budově školy**. Tuto oblast považuji za důležitou především proto, že aby se jedinec mohl přiměřeně adaptovat, je nutné, aby se podrobně seznámil s daným prostředím a dobře se v něm orientoval. Nejvhodnější je, pokud je jedinci poskytnuta možnost podrobně se s novým prostředím seznámit prostřednictvím někoho, kdo dané prostředí zná a orientuje se v něm.

Z výpovědí, které chlapec L poskytuje v rozhovoru, je zřejmé, že na počátku docházky do školy se v budově zcela neorientuje. S pomocí spolužáků najde základní důležité místnosti, jako šatnu či jídelnu, ale již například neví, kde je v budově ředitelna nebo kabinet třídního pedagoga. V lednu 2011, tedy po více než čtvrt roce chlapcovy docházky do školy,

se jeho orientace v budově zlepšuje a v březnu 2011 se pak již orientuje bez potíží. Nejvíce mu k orientaci v budově školy dopomohli spolužáci.

V souvislosti s adaptací jsem se zaměřila také na **projevy chování chlapce**. Pedagogové v pozorovacích arších zaznamenávali projevy chování chlapce, jež se vázalo na určitou situaci. Takto lze pochopit, co chlapec v souvislosti s jistými situacemi prožívá.

Mezi projevy chování, jehož si pedagogové u chlapce L všimli, uvádějí radost, která se projevuje zejména tehdy, splní – li chlapec zadaný úkol a je pochválen. Naopak v situacích, kdy chlapec zadaný úkol nepochopí a obává se, že jej nevyřeší správně, nebo jej skutečně vyřeší chybně, projevuje se u něj pesimismus, pasivita, plachost, nejistota, nervozita, obavy, až úzkost a strach, zklamání a smutek. Zklamání je u chlapce patrné také tehdy, není – li pedagogem chválen, nebo pokud je mu něco vytýkáno. Z těchto projevů je zjevné, že chlapec je silně orientovaný na úspěch a je pro něj důležité ocenění, které působí jako motivační faktor k další činnosti. Dále lze usoudit, že chlapec se neumí příliš dobře vyrovnávat s neúspěchem, který u něj vyvolává negativní emoce. Časté jsou také projevy nejistoty, na které chlapec reaguje obvykle pasivně. V praxi si lze představit situaci, kdy si chlapec není jistý zadáním úkolu, neví jak jej plnit. V takovém případě chlapec nejčastěji reaguje tak, že úkol raději neřeší, aby jej nesplnit chybně. Důležité je tedy chlapci dávat přesné instrukce, v průběhu činnosti jej kontrolovat a podněcovat. Pedagogové se shodují v tom, že motivace je pro chlapce nesmírně důležitá. Dále pedagogové uvádějí, že ve známém prostředí se chlapec projevuje extrovertně, ale ocitne – li se v neznámém prostředí, v nových situacích či v přítomnosti cizích lidí, chová se spíše introvertně. V takových situacích je u chlapce patrná nejistota a ostych. Ostychu si jeden z pedagogů u chlapce všimá také v situacích, kdy má chlapec vystupovat před spolužáky či pedagogem. Je tedy zjevné, že známost prostředí má výrazný vliv na chlapcovo chování a s postupnou adaptací se chlapec stává otevřenější. Co se týká chlapcova hodnotícího postoje, pedagogové jej chápou spíše jako optimistu. Problém tkví v tom, že chlapec je relativně snadno ovlivnitelný a nechává se ovlivňovat také v pohledu na danou situaci. Jeden z pedagogů zmiňuje, že pokud v nějaké situaci většina studentů reaguje pesimisticky, chlapec se nechá ovlivnit a přejímá jejich pohled. Nelze však jednostranně tvrdit, že chlapec je ovlivnitelný a nechá sebou jednoznačně manipulovat, naopak chlapec sám se také v určitých případech snaží kolektiv třídy ovlivňovat. Vzhledem

k tomu, že je velmi zodpovědný, často se snaží přebírat zodpovědnost za chování spolužáků a ovlivňovat je. Je – li kolektiv třídy neklidný, chlapec se snaží ostatní usměrňovat, nebo děje – li se někomu bezpráví, chlapec se daného jedince zastane. Celkově nemá rád hádky, pokud se dostane do konfliktu se spolužáky, projevuje se u něj zlost. Jak zmiňuje jeden z pedagogů, chlapce nejvíce rozzlobí, pokud se stane terčem legrace spolužáků. Přestože však chlapec nemá rád, dělá – li si z něj někdo legraci, sám se takto mnohdy ke spolužákům chová a je škodolibý. Domnívám se, že chlapcova škodolibost není myšlena negativně, ale spíše pramení z jeho orientace na úspěch. Pokud je někdo v nějaké oblasti neúspěšný, chlapec na něj poukazuje především proto, aby sám vyzdvihl své schopnosti v dané oblasti. Výraznějších negativních projevů, jako je vzdorovitost, opozice nebo agrese, si však pedagogové u chlapce nepovšimli.

Za nejvýznamnější problémy v chlapcově chování tedy lze považovat jeho pasivitu, plachost, nejistotu, nervozitu, obavy, úzkost, strach, zklamání a smutek, které se vztahují k situacím, kdy chlapec L nepochopí úkol, obává se, že jej nesplní správně nebo jej skutečně splní chybně. V závěru práce navrhuji řešení, jak tyto emoce a projevy eliminovat.

Jedním z výzkumných cílů je také oblast, týkající se **postavení chlapce L ve školní třídě jako sociální skupině a vývoj jeho postavení v průběhu času**. Na tuto oblast se soustředí nyní.

K této oblasti se pedagogové vyjadřují dvěma různými způsoby. Nejprve v rámci vyjadřování svých pohledů na postavení studentů ve třídě a vzájemné sociální vztahy mezi studenty. Dále potom prostřednictvím pozorovacích archů, které se již konkrétně soustřeďovaly pouze na chlapce L. Je velmi zajímavé, že ačkoliv se vyjadřovali stejní pedagogové, u každé z metod je jejich vyjádření poněkud odlišné. Celkově se pohled pedagogů na postavení chlapce L ve školní třídě odlišuje od výsledků sociometrického šetření, jež bylo provedeno mezi samotnými studenty.

Co se týká pohledů pedagogů na postavení studentů ve třídě a vzájemné sociální vztahy mezi studenty, pedagogové věnují pozornost spíše jiným, výraznějším studentům, než chlapci L. Tomuto chlapci nepřirazují žádnou významnou sociometrickou pozici a v podstatě jeho postavení v kolektivu třídy vnímají jako neutrální. Jak v listopadu 2010, tak v lednu 2011 i v březnu 2011 neshledávají postavení chlapce ani jako pozitivní, ani jako

negativní. Výsledky, vyplývající z pozorovacích archů, jsou odlišné. V pozorovacích archích je pozornost pedagogů směřována výhradně na chlapce L a jeho postavení ve školní třídě. Zde pedagogové zpočátku (především v listopadu 2010, ale také ještě v lednu 2011) uvádějí, že chlapcovo postavení ve školní třídě je neutrální, spíše submisivní. V březnu 2011 však dochází k výrazné změně, kdy se pedagogové shodují, že postavení chlapce ve třídě je pozitivní, že je mezi spolužáky oblíbený. I přes tuto oblíbenost u spolužáků však u chlapce přetrvává submisivita, chlapec se mnohdy podřizuje ostatním a nechává se ovlivňovat spolužáky.

Celkově lze tedy shrnout, že ačkoliv na jednu stranu jsou pohledy pedagogů na chlapcovu pozici neutrální, z pozorovacích archů vyplývá, že zpočátku chlapce vnímali neutrálně, ale poté si všimli chlapcovy vzrůstající oblíbenosti.

Výsledky, které přineslo sociometrické šetření mezi samotnými studenty, jsou však zcela odlišné. Již z prvního sociometrického šetření, uskutečněného v listopadu 2010, vyplývá, že chlapec L ve třídě zaujímá relativně pozitivní pozici. On a studentka E dosahují nejvyššího pozitivního sociometrického indexu (0,4) ze všech studentů dané třídy. Na to, že v listopadu 2010 byl chlapec součástí nového kolektivu teprve tři měsíce, lze říci, že jeho pozice v kolektivu byla v této době velmi dobrá, rozhodně ne neutrální, jak se domnívají pedagogové. Chlapec při sociometrickém šetření také opakovaně získává dvě volby, vyjadřující důvěru. Vzhledem k tomu, že skupina je pouze šestičlenná, dvě volby znamenají třetinu třídy. Lze tedy vyvodit, že u třetiny třídy chlapec vzbuzuje důvěru. Ani jednou, po dobu tří opakovaných sociometrických šetření, chlapec nezískává žádnou negativní volbu, což ukazuje na to, že ve třídním kolektivu není nikdo, kdo by k chlapci pociťoval antipatie a kdo by úmyslně znesnadňoval jeho adaptaci. Je však nutné upozornit, že pedagogové se shodovali v mínění, že chlapec je submisivní. V sociometrickém testu chlapce nikdo (s výjimkou jedné volby v listopadu 2010) neoznačuje za „vůdce“ třídy, z čehož vyplývá, že chlapcovo postavení je skutečně submisivní, což však nevylučuje jeho oblíbenost. Chlapcova oblíbenost v lednu a březnu 2011 nepatrně klesá, ale ostatní výsledky jsou v průběhu času relativně stabilní. Přes mírný pokles oblíbenosti však nelze říci, že chlapec by oblíben nebyl. Pozitivní volby, jež získává, převažují nad volbami negativními, respektive negativní volby chlapec nikdy žádné neobdržel.

Celkově tedy lze shrnout, že postavení chlapce ve třídě je relativně stálé ve vývoji času, chlapec je oblíbený a v kolektivu není nikdo, kdo by k němu pociťoval antipatie. Přestože chlapcovo postavení je submisivní, vzbuzuje u třetiny svých spolužáků důvěru.

Další oblastí, na kterou se nyní zaměřuji je oblast **sociálních vztahů chlapce L s ostatními spolužáky a vývoj těchto vztahů v průběhu času**. Tato oblast je pro adaptaci nesmírně důležitá, dle mého názoru by se dalo říci i stěžejní.

Pedagogové si všímají jak pozitivních, tak negativních vztahů mezi chlapcem L a ostatními spolužáky, přičemž pozitivní vztahy z jejich hlediska převládají. Pedagogové opakovaně uvádějí, že mezi chlapcem L a dívkou E jsou vzájemné sympatie. Pravdou je, že v sociometrickém testu chlapec ke studentce E v lednu i březnu 2011 pozitivní volbu vysílá, ale studentka E tuto pozitivní volbu nevrací zpět. Přesto se však na základě zúčastněného pozorování také domnívám, že i ze strany dívky E existují sympatie k chlapci L. Co se týká negativních voleb, již v listopadu 2010 zastává jeden z pedagogů názor, že antipatie jsou mezi chlapcem L a dívkou M. Lze říci, že toto tvrzení je pravdivé na půl, protože zatímco chlapec L skutečně ke studentce M směřuje své negativní volby, dívka M k chlapci L naopak vysílá jak pozitivní volby, tak mu také opakovaně vyjadřuje důvěru. Rodiče chlapce L již v listopadu 2010 považují vztahy chlapce se spolužáky za pozitivní, ale již v tomto období si všímají, že k některým studentům chlapec pociťuje větší sympatie než k jiným. Zatímco o některých spolužácích hovoří i v domácím prostředí, o jiných se nezmiňuje a ani v případě, že je na ně rodiči tázán, nic o nich neví. Rozdílný přístup ke spolužákům je patrný i ze samotné výpovědi chlapce. Celkově chlapec v listopadu 2010 zmiňuje, že již navazuje první přátelství, ale na druhou stranu se ještě projevuje jeho preference trávení času i samostatně. Uvádí například, že přestávky tráví raději sám než ve společnosti spolužáků.

V lednu 2011 shledávají rodiče vztahy chlapce se spolužáky ještě pozitivnější, avšak matka dodává, že někteří spolužáci se snaží chlapce ovlivňovat. Dle matky jim chlapec dokáže oponovat. Tento názor se liší od mínění pedagogů, kteří chlapce považují za submisivního a relativně snadno ovlivnitelného. Rodiče se dále domnívají, že chlapec je ve třídním kolektivu oblíbený a uvádějí, že si našel přátele i mimo třídní kolektiv, v zájmovém kroužku v rámci školy. Také z rozhovoru s chlapcem vyplývá, že se jeho začleňování do kolektivu

stále prohlubuje, navazuje další přátelství a ačkoliv k některým spolužákům pociťuje sympatie, zatímco k jiným antipatie, celkově považuje své vztahy se spolužáky za kladné.

V březnu 2011 matka upozorňuje, že chlapci vadí upomínání dvou spolužaček, které mu radí, co a jak má dělat. Přestože toto chování chlapci vadí, sám se k ostatním takto také chová. Sám chlapec toto mínění potvrzuje v rozhovoru, když uvádí, že mu vadí chování jedné spolužačky. Z výsledků sociometrického šetření je patrné, že se jedná o studentku M. Chlapec L však celkově i v tomto období shledává vztahy se spolužáky jako pozitivní a zmiňuje, že má ve třídním kolektivu přátele.

Jak opakovaně uvádí rodiče i chlapec, nestýká se se svými spolužáky ve volném čase. Chlapec o kontakt se spolužáky ve volném čase ani neprojevuje zájem.

Pro sociální vztahy je velmi důležitá také **komunikace**. Pedagogové vyjadřují názor, že chlapec od počátku nástupu do třídního kolektivu nemá problémy s komunikací se spolužáky a aktivně se do ní zapojuje, zatímco spolužáci chlapce nejprve aktivně neoslovují. Vyjádření chlapce v tomto období se však odlišuje, protože uvádí, že se spolužáky komunikuje, ale není patrný jeho výrazný zájem, přestávky tráví raději o samotě.

Již v lednu 2011 se však pedagogové vyjadřují ve smyslu, že spolužáci s chlapcem komunikují aktivně a přijímají jej. Také chlapec, jak se sám zmiňuje v rozhovoru, se spolužáky komunikuje.

Protože pro sociální vztahy je podstatná také **spolupráce**, a to zejména v případě, kdy někdo potřebuje pomoc, vyvozují nyní závěry právě z této oblasti. V listopadu 2010 si pedagogové všimají, že chlapec L aktivně spolupracuje se spolužáky. Výpovědi chlapce však ukazují na něco jiného. V určitých případech upřednostňuje samostatnost a ke spolužákům je v této době ještě relativně nedůvěřivý. Uvádí, že raději se spoléhá sám na sebe. Domnívá se sice, že pokud by od spolužáků potřeboval pomoc, dostalo by se mu jí, ale není si jistý, zda by mu pomohli všichni spolužáci nebo pouze někteří. Chlapec sám by spolužákům pomohl, ne však všem. Je zjevné, že určité spolužáky chlapec preferuje před jinými.

V lednu 2011 se názor pedagogů již mění. Zmiňují, že chlapec spolupracuje s ostatními, ale záleží na tom, jakou má právě náladu. Názory chlapce se v zásadě nemění, nadále

uvádí, že spolužákům by v případě potřeby pomohl, nikoliv však všem. Co se týká očekávání chlapce, myslí si, že jemu by pomoc také nebyla poskytnuta od všech spolužáků, a zřejmě z tohoto důvodu nejistoty by o pomoc ani nežádal.

V březnu 2011 se u pedagogů objevuje zajímavý postřeh. Uvádějí, že chlapec spolupracuje, ale potřebuje podněcovat od nějaké vůdčí osoby. V tomto případě lze, na základě výsledků sociometrického šetření usoudit, že na chlapce má nejvyšší vliv dívka P, kterou chlapec v tomto období považuje za „vůdce“ skupiny. Chlapec nyní uvádí, že si není jistý, zda by pomohl všem spolužákům, kdyby to potřebovali, a také si není jistý, zda by on požádal o pomoc, kdyby něco sám potřeboval.

Celkově lze usoudit, že chlapec lépe spolupracuje se spolužáky, ke kterým má sympatie, kterým důvěřuje a které považuje za „vůdce“ v kolektivu, tedy se spolužáky, ke kterým v sociometrickém testu směřuje tyto volby.

Poslední oblastí, které se nyní věnuji, je **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociální vztahy studentů ve vývoji času**. Zde především srovnávám výsledky sociometrických šetření, jež byly opakovaně uskutečňovány se studenty, s výsledky pohledů pedagogů na postavení studentů ve třídě a na vzájemné sociální vztahy mezi studenty.

Nejprve zaměřuji pozornost na **studenta Z**. Pohledy pedagogů na tohoto studenta se liší. Zatímco jeden z pedagogů chlapce považuje za „outsidera“, druhý pedagog se spíše domnívá, že chlapec Z zaujímá pozici „zavrženého.“ Jak vyplývá ze sociometrického šetření prováděného mezi studenty, tento chlapec skutečně obsazuje pozici zavrženého, to znamená, že je v kolektivu nejméně oblíbený. Pohled pedagogů na tohoto studenta se v průběhu času příliš nemění. Z opakovaných sociometrických šetření však lze vysledovat, že ač povolna, chlapcova pozice se od „zavrženého“ přesouvá spíše k „izolovanému“. Co se týká sociálních vztahů, ze sociometrického šetření opakovaně vyplývají výrazné vzájemné antipatie mezi chlapcem Z a dívkou M. Překvapivé je, že pedagogové si tohoto vztahu nevšímají, ba dokonce jeden z pedagogů se v lednu 2011 domnívá, že mezi chlapcem Z a dívkou M jsou vzájemné sympatie. Vnímání pedagoga je zde tedy výrazně zkresleno a neodpovídá realitě a vztahům, které mezi chlapcem Z a dívkou M skutečně jsou. Je možné, že studenti své antipatie dávají najevo více v okamžicích, kdy pedagog není přítomen, proto zůstaly

tyto vztahy pro pedagoga neodhaleny. Dále jeden z pedagogů poukazuje na vzájemné antipatie mezi chlapcem Z a dívkou P, které se však při sociometrickém šetření neprojevují a ani během pozorování jsem je nezpozorovala. Pohled pedagogů na chlapce Z se tedy příliš neshoduje se skutečnými výsledky. Důležitým zjištěním je, že chlapec zaujímá sociometrickou pozici „zavrženého“, není ve třídě oblíbený a je důležité pracovat na odhalení příčin této neoblíbenosti, eliminovat je a zvýšit chlapcovu sociální pozici v kolektivu.

Nyní se věnuji **studentce B**. Nejprve bych ráda uvedla, že na základě pozorování jsem nabyla dojmu, že studentka B působí jako velmi dominantní, vůdčí osobnost, která je pro spolužáky vzorem a jednoznačným „vůdcem“. Stejný dojem dělá dívka B i na pedagogy, kteří ji po celou dobu opakovaného šetření považují za sociometrického vůdce, připisují jí dominantní postavení v kolektivu třídy a uvádějí, že ostatní studenti mají k dívce B důvěru. Vztahy studentky B s ostatními spolužáky jsou dle pedagogů hojné a zpočátku ji dokonce považují za sociometrickou hvězdu. V tomto případě však platí, že na vše je vhodné dívat se z co nejvíce úhlů pohledu a překvapivým zjištěním je, že výsledky opakovaného sociometrického šetření se zcela odlišují od domněnek pedagogů. Na základě sociometrického šetření bylo zjištěno, že ve skutečnosti studentka B opakovaně získává pouze jednu pozitivní volbu, a to od sociometrické hvězdy – studentky E. Mezi těmito dívkami je úzký vzájemný vztah a pravděpodobně na jeho základě dívka B navenek působí jako dominantní jedinec ve skupině. Vliv na ostatní spolužáky má však spíše prostřednictvím „hvězdy“ E, lze tedy říci, že její pozice není „vůdce“, ale „šedá eminence“. Celkově dívka B dostává relativně málo voleb.

Výrazným členem školní třídy jako sociální skupiny je **studentka E**. Pohled pedagogů na tuto dívku se shoduje s výsledky sociometrického šetření především v oblasti oblíbenosti dívky. Pedagogové studentku E považují za sociometrickou hvězdu, této pozice dívka skutečně na základě sociometrického šetření opakovaně dosahuje. Pedagogové si všímají, že mezi dívkou a ostatními spolužáky nejsou žádné negativní vztahy, naopak se projevují vzájemné pozitivní vztahy dívky a ostatních spolužáků. Pedagogové opakovaně uvádějí vzájemný silně pozitivní vztah mezi dívkami B a E, který vyplývá i ze sociometrických šetření, jak již bylo uvedeno výše. Zejména v listopadu 2010 a v lednu 2011 mají k dívce E ostatní spolužáci velmi silnou důvěru, tohoto aspektu si však pedagogové nepovšimli, kromě ledna 2011. Vzhledem k tomu, že za jednoznačného „vůdce“ třídy pedagogové považují studentku B, neuvádějí nic o dominantním postavení studentky E. Přesto je ve skutečnosti

v této oblasti dívka E velmi výrazná a opakovaně zaujímá vůdcovské postavení, přičemž v lednu 2011 ji dokonce za „vůdce“ skupiny považují všichni spolužáci! Takováto jednoznačnost voleb svědčí o skutečně silném vlivu dívky na ostatní studenty v kolektivu.

Další vyjádření se vztahuje ke **studentce M**. Jde o dívku, jejíž postavení v kolektivu třídy se v průběhu času mění zřejmě ze všech studentů nejvýrazněji. Zatímco v listopadu 2010 dívka M ještě získává i jednu pozitivní volbu, v lednu 2011 se pozitivní volby vytrácejí, objevují se pouze volby negativní, které v březnu 2011 narůstají tak, že k dívce vysílá negativní volby polovina studentů třídy a dívka M se tak dostává na pozici „zavržené“. Zatímco jeden pedagog si tohoto dívčina postavení všímá, druhý pedagog se domnívá, že její pozice ve skupině je spíše „na okraji“, považuje ji tedy za „outsidera“. Pedagogové vnímají zejména negativní vztahy mezi studentkou M a ostatními studenty, a dlouhodobě se zmiňují o vzájemných antipatiích mezi dívkami M a P. Z opakovaného sociometrického šetření tyto antipatie nejsou ani jednou patrné, což však neznamená, že se v žádném případě nemohou vyskytovat, jen pravděpodobně nebudou tak silné, jak se domnívají pedagogové. Mnohem výraznější jsou vzájemné dlouhodobé antipatie mezi dívkou M a chlapcem Z, jak již bylo zmíněno výše, kterých si pedagogové nepovšimli (výjimkou je postřeh jednoho pedagoga v listopadu 2010). V lednu 2011 se však jeden z pedagogů dokonce domnívá, že mezi dívkou M a chlapcem Z jsou vzájemné sympatie, což je názor naprosto odlišný od výsledků opakovaného sociometrického šetření. V neposlední řadě je zjevný dívčin vztah k chlapci L, který je jí sympatický a důvěřuje mu. Tento vztah je pouze jednostranný, chlapec L ke studentce M pociťuje antipatie.

Studentka P je, zejména v prvních dvou obdobích výzkumného šetření, nevýrazným členem skupiny. V listopadu 2010, ani v lednu 2011 nezískává ani jednu volbu, což jí jednoznačně přisuzuje sociometrickou pozici „izolované“. Této pozice si pedagogové u dívky nepovšimli, nepřipisují jí žádnou sociometrickou pozici, až během posledního sociometrického šetření v březnu 2011 ji jeden z pedagogů označuje jako „izolovanou“. Paradoxně právě v březnu 2011 se však postavení dívky P již mění k lepšímu, dostává dvě volby důvěry a jeden student ji dokonce považuje za „vůdce“. V takovém případě tedy dívku P již nelze jednoznačně považovat za „outsidera“ čili „izolovaného“. Pedagogové si u studentky P všímají jak pozitivních, tak i negativních vztahů s ostatními spolužáky. Ani jeden pedagog si však nepovšiml vztahu založeného na vzájemné důvěře, který se začíná rýsovat mezi studentkou P a studentem L v posledním období šetření, tedy v březnu 2011.

6.1 Návrhy a doporučení

V této podkapitole se věnuji zejména návrhům a doporučením pro pedagogy, které se týkají oblasti **postavení jednotlivých studentů ve školní třídě jako sociální skupině a sociálních vztahů studentů**. Návrhy a doporučení vztahující se k této oblasti mohou pedagogům posloužit jako orientační informace o dané školní třídě, o postavení jednotlivých studentů, o vzájemných vztazích studentů a také o zjištěných problémech. Na základě těchto informací a zmíněných doporučení mohou pedagogové na studenty působit a pracovat s nimi tak, aby byly eliminovány nebo odstraněny negativní vlivy, potíže a problémy, které se ve skupině u jednotlivých studentů vyskytují. Chlapec L, který je primárním objektem výzkumného šetření, nyní pozornost nevěnuji. Návrhy a doporučení pro tohoto chlapce specifikuji v samotném závěru práce.

Nejprve se věnuji **studentovi Z**, u něž se projevují výrazné potíže. Chlapec není skupinou spolužáků přijímán, směřují k němu negativní volby a konkrétním problémem v oblasti jeho vztahu se spolužáky jsou antipatie mezi ním a spolužačkou M. Ačkoliv v posledním období sociometrického šetření (březen 2011) se sociometrický index tohoto chlapce mírně zlepšuje (z -0,8 na -0,4), stále zůstává v záporné rovině, proto si myslím, že je nezbytné tuto situaci řešit. Stěžejním problémem chlapce je velmi tichá, nesrozumitelná komunikace a jeho introverze. Chlapec se sám do komunikace se spolužáky nikdy aktivně nezapojuje. Pokud komunikuje, tak pouze na podnět spolužáků a jeho vyjádření jsou velmi strohá. Pokud chlapec není v péči logopeda, doporučovala bych tedy podrobení logopedickému vyšetření, aby byly odhaleny příčiny jeho komunikačních poruch. Vzhledem k tomu, že chlapec je také velmi uzavřený, bylo by vhodné do výuky zařadit hry například na rozvoj sociálních kompetencí nebo zvyšování sebevědomí. Chlapec potřebuje vstřícný přístup nejen pedagogů, ale i spolužáků. Na změnu přístupu spolužáků k chlapci Z by bylo možné působit prostřednictvím sociometrické „hvězdy“, dívky E. Tato dívka má, jak vyplývá ze sociometrických šetření, na třídu vysoký vliv. Pokud se tedy studentka E začne k chlapci chovat vlídně, bude jej podporovat a pomáhat mu při zapojování do kolektivu, je velmi pravděpodobné, že ostatní spolužáci budou chování dívky E následovat. Navíc chlapec Z vyjadřuje studentce E opakovaně sympatie, proto by její pozitivní přístup pomohl také ke zvýšení chlapcova sebevědomí, které je nízké. Za vhodné bych považovala také přesazení chlapce Z, jak jsem již zmiňovala výše. Chlapec Z spolu s dívkou P sedí v zadní lavici, ostatní studenti zaujímají místa v lavicích předních. Právě v předních lavicích se během přestávek odehrává

sociální komunikace mezi studenty, proto si myslím, že přesazením chlapce Z do těchto lavic by se zvýšila jeho možnost začlenit se do komunikace se spolužáky. Dalším problémem jsou dlouhodobé antipatie, které se projevují mezi chlapcem Z a dívkou M. Problém může souviset s tím, že jde o dva studenty s nejnižšími sociometrickými indexy, ale to je pouze jedna z tezí. Faktorů, které mohou způsobovat vzájemné antipatie mezi studenty je mnoho a je potřeba důkladnější prozkoumání, na jehož základě bude možné diagnostikovat příčiny antipatie. Poté, na základě zjištěných informací, lze problém efektivně řešit. Myslím si, že řešení tohoto problému by se nemělo odkládat. Projevy vzájemných antipatií mezi těmito studenty nejsou výrazné, a jsou pravděpodobně dobře skrývány, protože pedagogové si jich nepovšimli. Mohou však způsobovat vnitřní napětí u obou studentů a později nečekaně vyvrcholit, čemuž je třeba předejít.

U **studentky B** se na první pohled neprojevují výrazné problémy, z hlediska pedagogů jde o dívku dominantní, s „vůdčím“ postavením. Na základě opakovaných sociometrických šetření však bylo zjištěno, že postavení dívky B není dominantní, ale je závislé na postavení studentky E. Dívka E, která je sociometrickou hvězdou třídy má s dívkou B velmi úzký pozitivní vztah, celkově však dívka B od ostatních spolužáků získává velmi nízký počet voleb. V případě, že by z jakýchkoliv důvodů dívka E opustila třídní kolektiv, hrozí, že dívka B by se ocitla na „okraji“ skupiny a její postavení by směřovalo k pozici „izolovaného“. Přátelství mezi dívkou E a dívkou B je na jednu stranu jistě pozitivní a oboustranně obohacující, nicméně pro dívku B by bylo vhodné, aby navazovala pozitivní vztahy i s ostatními studenty třídy a neulpívala pouze na přátelství s dívkou E. Pedagogům bych doporučovala například hry, kdy jsou studenti rozděleni do dvojic nebo trojic, ve kterých poté společně pracují. Pro dívku B by bylo přínosné, kdyby tímto způsobem byla podněcována ke komunikaci a kooperaci s ostatními spolužáky, čímž by se rozvíjely jejich vzájemné sociální vztahy.

Studentka E zaujímá velmi pozitivní postavení v třídním kolektivu, její sociometrický status, stejně jako vliv na ostatní spolužáky je vysoký. Vzhledem k tomu, že dívka E je velmi flexibilní, přizpůsobivá a dobře se s ní spolupracuje, bylo by možné jejím prostřednictvím působit na studenty, kteří jsou v pozici „zavrženého“ nebo „izolovaného“, ale také na zlepšení chování a přístupu ostatních spolužáků k takovýmto studentům. Studentka E by samozřejmě neměla být ze strany pedagogů přetěžována a často využívána jako prostředník mezi

studenty a podobně. Pokud bude dívka na někoho působit, mělo by to probíhat nenásilnou formou, spíše přirozeně, spontánně.

U **studentky M** se postavení ve školní třídě výrazně vyvíjí v průběhu času, bohužel negativním způsobem. Na počátku sociometrického šetření, tedy v listopadu 2010, je sociometrický index této dívky pouze mírně negativně vychýlen (-0,2). V poslední fázi šetření, v březnu 2011, je však sociometrický index již výrazně negativní (-0,6) a dívka M zaujímá pozici „zavržené“. Prvním krokem, který považuji za nutný, je tedy zjistit příčiny, které způsobily, že dívčin sociometrický index a pozice ve skupině se takto snížily. Snižování sociometrického indexu je pravidelné, a kdyby se dále vyvíjelo ve stejném sledu jako do března 2011, pozice dívky by se stále snižovala. Je tedy nutné odhalit příčiny co nejdříve a co nejrychleji je odstranit. Vhodné by bylo sblížení chlapce L a dívky M, protože dívka M k tomuto chlapci opakovaně vysílá pozitivní volby a volby důvěry. Chlapec L však ke studentce M pociťuje spíše antipatie, které by bylo také vhodné odstranit. Vzájemné antipatie mezi dívkou M a chlapcem Z jsou zmiňovány již výše a také na této problematice je třeba pracovat. Na zlepšení pozice dívky M by pedagogové také mohli působit prostřednictvím sociometrické „hvězdy“ E, protože právě dívka E v listopadu 2010 vyjadřuje k dívce M sympatie. Je tedy pravděpodobné, že dívka E bude ochotná se studentkou M kooperovat, začleňovat ji do komunikace a působit tak i na ostatní spolužáky, aby změnili svůj přístup k dívce M.

Studentka P zaujímá jak v listopadu 2010, tak i v lednu 2011 pozici „izolované“. Nikdo ze spolužáků k ní nesměruje žádnou volbu a studentka P je „na okraji skupiny“. V březnu 2011 se ale situace mění k lepšímu a to především počínajícím kladným vztahem mezi dívkou P a chlapcem L. Dívka P k chlapci L opakovaně vysílá pozitivní volby a především k chlapci L pociťuje důvěru. Ačkoliv chlapec L si zpočátku těchto projevů nevšímá, v březnu 2011 ze sociometrického šetření vyplývá, že důvěru dívce P opětuje a navíc tuto dívku považuje za vůdčí osobnost. Je tedy zjevné, že ve vztahu těchto dvou studentů došlo k posunu, který je pozitivní pro oba. Chlapci L tento počínající vztah pomáhá v procesu adaptace a pro dívku P znamená posun od pozice „izolované“ do vztahu, v němž je vzájemná důvěra. Pedagogům bych tedy doporučovala posilovat vzájemný vztah těchto dvou studentů, a jak jsem již zmiňovala výše, také u této dívky bych považovala přesazení za vhodné. Přemístění dívky do předních lavic jí umožní více příležitostí navazovat sociální kontakty a kooperovat s ostatními.

ZÁVĚR

Závěrem shrnuji teoretickou a empirickou část práce, přičemž se věnuji zejména výsledkům, jež byly zjištěny a pozornost soustřeďuji na hlavní výzkumný cíl, tedy na adaptační proces chlapce, který je primárním objektem výzkumného šetření.

Teoretická část práce uvádí do problematiky a vymezuje základní pojmy, související s procesem adaptace, dále se zabývá školní třídou jako sociální skupinou a postavením žáka v ní. Součástí je také pohled na vybraná specifika v chování, emocionální oblasti a vztazích dospívajících handicapovaných jedinců.

Empirická část je uskutečněna prostřednictvím výzkumu a soustřeďuje se na zjištění výsledků ve stanovených oblastech. Primárním cílem je dospět ke zjištění, jak probíhá proces adaptace chlapce při přestupu ze základní školy speciální na školu praktickou. V odborné literatuře (např. Vágnerová, 2004) je uváděno, že zejména pro jedince s mentální retardací je proces adaptace náročný a trvá delší dobu než u jedinců zdravých. Na základě tohoto mínění by se dalo očekávat, že adaptace chlapce při přechodu do nového prostředí bude tedy komplikovaná a proces bude trvat dlouhou dobu. Přesto však z výzkumu vyplývá, že vždy je třeba brát ohled zejména na individualitu jedince, protože chlapec, na kterého je výzkumné šetření primárně zaměřeno, se adaptoval relativně dobře a velmi rychle.

Ačkoliv celkově lze proces adaptace chlapce L považovat za úspěšný, vyskytují se drobné potíže, na které bych chtěla nyní reagovat. Jako stěžejní problém se jeví chlapcovo stravování ve školní jídelně, které mu činí značné potíže. Chlapec si utvořil specifické stravovací návyky, které však ve školní jídelně nejsou respektovány a proto se snaží stravování v prostředí školy vyhybat. Zde je důležité především zjistit, která jídla chlapec odmítá. Pokud se jedná o pokrmy, které nejsou přísunem důležitých látek, lze chlapcovo rozhodnutí respektovat a po domluvě s personálem školní kuchyně chlapci umožnit, aby jedl pouze ta jídla, která preferuje. Pokud však jde o pokrmy důležité pro chlapcovo zdraví a vývoj, mělo by být na chlapce apelováno, například prostřednictvím otevřené komunikace s rodiči, kteří mu vysvětlí důležitost přijímání daných pokrmů. Pravidelné stravování ve školní jídelně je navíc pozitivní také pro chlapcovo adaptaci, protože má možnost setkávat se se spolužáky v méně formálním prostředí, což je důležitým aspektem pro hlubší rýsování vzájemných sociálních vztahů.

Další potíže, které chlapec uvádí a kterých si všímají také jeho rodiče, je únava, spojená s delší dobou vyučování a zejména s praxí. Chlapec si doposud nezvykl na odlišný režim, který je na současné škole. Doporučovala bych tedy, zejména pedagogům, pravidelné přestávky, popřípadě zařazování relaxačních technik do výuky.

K oblasti praxe bych se ráda vyjádřila podrobněji. Navážu zde na názory matky chlapce, která uvádí, že chlapce praxe příliš nebaví a prozatím si není jistý, jakou činnost by chtěl vykonávat několik dalších let. Proces rozhodování o svém případném budoucím povolání není snadný ani pro zdravé jedince, natož pro jedince handicapované. Jeden rok, který obvykle jednoleté praktické školy pro toto rozhodování poskytují je velmi krátká doba. Proto jako velmi pozitivní vnímám, že Praktická škola ve Zlíně svým studentům umožňuje prodloužit si studium na dva školní roky, čímž se období rozhodování o budoucím zaměstnání prodlouží a především návštěvy různých zařízení studentům pomohou v rozhodování. Matka chlapce spatřuje problém také v omezeném výběru činností, jež chráněné dílny nabízejí. Činnosti, jež mohou klienti vykonávat, jsou samozřejmě omezeny na základě jejich schopností a dovedností. Stálo by však za zvážení, aby chráněné dílny v rámci svých možností rozšířily nabídku činností, protože každý handicapovaný jedinec je individuální osobnost, které může vyhovovat odlišná činnost.

Subjektivním názorem chlapce je, že ve školní třídě schází televize. Přestože na první pohled se tento názor může zdát malicherný, je pro chlapce velmi podstatný. Pramení z chlapcových specifických návyků. Chlapec je zvyklý sledovat pravidelně určité pořady, a pokud v době pořadu musí být ve škole, je pro něj tato situace značně frustrující. Mým osobním názorem je, že chlapec by měl být veden k tomu, že má určité povinnosti, které jsou důležitější než zábava. Teprve po splnění úkolů, může sledovat svůj oblíbený pořad. Rodiče by tehdy mohli, například prostřednictvím DVD, zařídit, aby chlapec měl možnost svůj oblíbený seriál shlédnout po příchodu ze školy. Zde bych navázala na další problém, kterým je zapomnětlivost. Chlapec si málokdy zapamatuje zadaný domácí úkol nebo vzkaz, který má rodičům od pedagoga vyřídit. Pokud chlapec daný vzkaz vyřídí, za odměnu by mu rodiče mohli dovolit oblíbený seriál, což by pro chlapce byla motivace. Stejně tak by tento motivační prvek mohl posloužit i při vypracovávání úkolů chlapcem, protože chlapec je při plnění úkolů nedostatečně iniciativní. Nejprve je však důležité si ověřit, zda je v chlapcových možnostech si úkol zapamatovat. Jeho zapomínání může být důsledkem postižení nebo důsledkem nedbalosti. Je důležité odhalit pravou příčinu.

Co se týká vzdělávání chlapce, je u něj zjevné zaměření na úspěch. V případě nepochopení úkolu nebo chybného vypracování se u chlapce projevují výrazné negativní emoce. Pro pochopení úkolu a také zvýšení chlapcovy samostatnosti je důležité, aby mu zadaný úkol byl rozčleněn na dílčí kroky. Pak je chlapec schopen pracovat samostatněji a být úspěšný. Úspěšnost chlapce lze zvýšit také apelováním na něj, aby úkol plnil trpělivě a nespíchal. Chlapec se totiž téměř vždy snaží být s úkolem hotov první, což se mu daří, ale na úkor kvality. Celkově je důležité, aby chlapec pochopil, že i chyba je součástí učebního procesu a že prostřednictvím chyby se může poučit pro příště. Pro chlapce je důležitá správnost výsledku, nikoliv celkový proces práce. Proto bych doporučovala více se soustředit právě na samotný proces, neklást důraz na výsledek a za chybu chlapce nekárat, což je pro něj demotivující. Chyba či nesprávně vyřešený úkol by měl být chlapci podáván jako možnost zdokonalovat se v činnosti, rozvíjet se, nikoliv jako něco špatného, nežádoucího. Za správné řešení by pak měl být chlapec oceněn, např. pochvalou, protože právě tento typ ocenění je pro chlapce silnou motivací pro další dobré výkony.

Co se týká chlapcova chování, z výzkumného šetření vyplynulo, že se u něj projevuje škodolibost vůči spolužákům. Jak jsem již zmiňovala výše, nemyslím si, že chlapcova škodolibost by byla cílena s úmyslem někomu ublížit. Chlapec se tímto způsobem spíše snaží upoutat na sebe pozornost tehdy, je – li v něčem úspěšnější než někdo jiný. Škodolibost v určitých případech pramení také z vnitřní nejistoty, což by odpovídalo dalšímu zjištění. Během výzkumného šetření bylo dále odhaleno, že chlapec je relativně snadno ovlivnitelný spolužáky, což také ukazuje na určitou vnitřní nejistotu. Z výpovědí pedagogů také vyplývá, že u chlapce se projevuje nervozita, spojená s nízkým sebevědomím v situacích, kdy má vystupovat před ostatními žáky. Proto bych navrhovala posilovat chlapcovu sebedůvěru a sebehodnocení, což lze i ve školním prostředí, například prostřednictvím vhodných her. Chlapec potřebuje získat zdravé sebevědomí, nikoliv však příliš vysoké, které by jeho škodolibost vůči ostatním mohlo ještě zvyšovat! Důležité je, aby se chlapec sám na sebe dokázal podívat objektivně, aby dokázal přijmout své slabé i silné stránky.

Nyní bych přešla ke vztahům chlapce se spolužáky, které jsou pro adaptační proces nesmírně důležité. U chlapce se od počátku výzkumného šetření vyskytuje selektivní přístup ke spolužákům. Je přirozené, že blíže má ke spolužákům, kteří jsou mu sympatičtí, avšak důležité je, aby se dokázal ke všem svým spolužákům chovat vhodně a v případě, že jej požádají o pomoc, jim ji poskytl. Také v tomto případě bych doporučovala hry, jež mohou

pedagogové aplikovat, například hry na posílení vzájemných sociálních vztahů ve skupině nebo na posílení soudržnosti skupiny. Speciálně bych pak pedagogům doporučovala, aby věnovali pozornost vztahům chlapce se spolužačkou M. Chlapec k této spolužačce pociťuje antipatie, ačkoliv tato dívka chlapci důvěřuje a má k němu kladný vztah. Nejprve je důležité odhalit příčiny chlapcových antipatií k dívce M a poté pracovat na jejich odstranění. Zejména pro dívku M, jejíž postavení ve třídě je negativní, by změna přístupu chlapce byla vhodná. Dále bych navrhovala, aby se pedagogové zaměřili na vztah chlapce se spolužačkou P. Tato dívka po celou dobu výzkumného šetření stála „na okraji“ skupiny, avšak v posledním období výzkumného šetření (v březnu 2011) se projevuje vznikající vztah mezi ní a chlapcem. Tento vztah je založen na oboustranné důvěře a jeho další pozitivní rozvíjení by bylo velmi přínosné pro oba žáky. Pro dívku P zejména z hlediska zlepšování její pozice v kolektivu třídy a chlapci L by pomohlo v adaptačním procesu. Navíc získávání přátel je pro chlapce nesmírně důležité.

Ačkoliv nejsou přímo výzkumným cílem chlapcovy sociální vztahy mimo prostředí školy, chtěla bych se jim věnovat a to zejména z toho důvodu, že matka chlapce je považuje za mnohem problematičtější než potíže spojené se školním prostředím. Matka zmiňuje, že chlapec mimo školní prostředí nemá žádné přátele především z důvodu svého postižení, jež mu znemožňuje navazování kontaktu se zdravými vrstevníky. Doporučovala bych tedy, aby chlapec udržoval přátelství, která navázal ve školním prostředí a která se časem mohou přesunout i do jeho soukromého života. Jako chybu spatřuji, že chlapec se s nikým ze svých spolužáků nestýká ve svém volném čase. Rodiče by mohli zajistit návštěvy chlapce a spolužáků, se kterými si chlapec rozumí, čímž by se prohloubily jejich vzájemné sociální vztahy a především by měl chlapec možnost podělit se o potíže, související s obdobím dospívání, které jedinci v tomto věkovém období obvykle potřebují probírat se svými vrstevníky. Dále jako možnost spatřuji zařazení chlapce do Klubu dětí a mládeže, který ve Zlíně funguje pod záštitou organizace Handicap (?). Tento klub poskytuje handicapovaným zapojení do různých zájmových kroužků, pořádá tábory, výlety, sportovní utkání a různé kulturní akce, při nichž mají handicapovaní jedinci nejen možnost kulturního vyžití, ale zejména navazování sociálních vztahů, jež jsou pro ně velmi důležité. Navíc v Klubu dětí a mládeže by měl chlapec možnost smysluplně trávit volný čas a odpoutat se tak od svých návyků (např. od ulpívání na sledování pořadů v televizi).

Celkově lze shrnout, že potíže, vyskytující se u chlapce L ve školním prostředí nejsou natolik závažné, aby znemožňovaly jeho zdravou adaptaci, a především nejsou neřešitelné. Proces adaptace u chlapce, který je podrobněji popsán v závěru empirické práce doposud probíhal relativně hladce, a to zejména díky vstřícnému kolektivu spolužáků, vhodnému přístupu pedagogů, ale i chlapcově osobní snaze se do kolektivu přiměřeně včlenit. Pro chlapce hrají významnou roli také činnosti, které jej v rámci školního prostředí zaujaly (např. zájmový kroužek, péče o zvířata, atd.) a dopomohly tak k tomu, aby si chlapec získal ke škole pozitivní vztah. Negativně působící faktory jsou podrobněji rozebrány v závěru empirické části a v rámci této kapitoly jsou navržena doporučení, jak řešit problémy, jež se v určitých oblastech vyskytují.

Do budoucna považuji podmínky pro chlapcovu následující hlubší adaptaci na školní prostředí za velmi pozitivní, a pokud pedagogové zváží návrhy a doporučení, které poskytují v podkapitole 6.1, mohlo by být dosaženo také harmoničtějšího klimatu ve třídě, což by bylo přínosné nejen pro chlapce L, ale pro všechny studenty daného kolektivu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 3. vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0
- [2] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- [3] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- [4] ČERNÁ, M. et al. *Česká psychopedie : speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3
- [5] FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika : edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0
- [6] GILLERNOVÁ, I. et al. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2
- [7] GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X
- [8] HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1
- [9] HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
- [10] HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9
- [11] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5

- [12] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1168-3
- [13] HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*.
Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X
- [14] HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003.
ISBN 80-7184-889-1
- [15] HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd.
Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1
- [16] HRÍCHOVÁ, M.; NOVOTNÁ, L.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie
pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000.
ISBN 80-7082-626-6
- [17] JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*.
Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-823-9
- [18] KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství,
2005. ISBN 80-86429-39-3
- [19] KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1504-9
- [20] KOHOUTEK, R.; ŠTĚPANÍK, J.; OCETKOVÁ, I. *Základy pedagogické
psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X
- [21] KOHOUTEK, R.; ŠTĚPANÍK, J.; OCETKOVÁ, I. *Základy sociální
psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2
- [22] LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd.
Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- [23] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd.
Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9

- [24] LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4
- [25] LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4
- [26] LUDÍKOVÁ, L. et al. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7
- [27] MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. vyd. Jinočany: H + H, 2001. ISBN 80-86022-92-7
- [28] MUSIL, J. V. *Sociometrie v psychologické kognici : nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-238-8935-4
- [29] MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0207-6
- [30] NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3
- [31] NOVOTNÁ, E. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2957-2
- [32] OPATŘILOVÁ, D; ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3718-0
- [33] PESECHKIAN, N. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-275-0
- [34] PETRUSEK, M. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. ISBN 978-80-87207-02-4

- [35] PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3
- [36] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-647-6
- [37] REICHEL, J. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-80-7
- [38] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6
- [39] SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4
- [40] SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-704-956-4
- [41] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- [42] VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-929-4

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Aj.	A jiné
CNS	Centrální nervová soustava
DMO	Dětská mozková obrna
IQ	Intelligenční kvocient
Např.	Například
Popř.	Popřípadě
Tzv.	Tak zvaný
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: VZOR POZOROVACÍHO ARCHU PRO PEDAGOGY

PŘÍLOHA P II: VZOR POZOROVACÍHO ARCHU PRO RODIČE

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY DO ROZHOVORU S CHLAPCEM

PŘÍLOHA P IV: VZOR SOCIOMETRICKÉHO TESTU PRO STUDENTY

PŘÍLOHA P V: VZOR SOCIOMETRICKÉHO TESTU PRO PEDAGOGY

(ZAMĚŘENÝ NA POHLED PEDAGOGŮ NA POSTAVENÍ STUDENTŮ VE TŘÍDĚ A VZÁJEMNÉ SOCIÁLNÍ VZTAHY STUDENTŮ)

PŘÍLOHA P VI: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 1

PŘÍLOHA P VII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 2

PŘÍLOHA P VIII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 3

PŘÍLOHA P IX: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 4

PŘÍLOHA P X: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 5

PŘÍLOHA P XI: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 6

PŘÍLOHA P XII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 7

PŘÍLOHA P XIII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 8

PŘÍLOHA P XIV: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 9

PŘÍLOHA P XV: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 10

PŘÍLOHA P XVI: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 11

PŘÍLOHA P XVII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 12

PŘÍLOHA P XVIII: VÝPOČTY SOCIOMETRICKÝCH INDEXŮ ZA VÝZKUMNÉ OBDOBÍ LISTOPAD 2010

PŘÍLOHA P XIX: VÝPOČTY SOCIOMETRICKÝCH INDEXŮ ZA VÝZKUMNÉ OBDOBÍ LEDEN 2011

PŘÍLOHA P XX: VÝPOČTY SOCIOMETRICKÝCH INDEXŮ ZA VÝZKUMNÉ OBDOBÍ BŘEZEN 2011

PŘÍLOHA P I: VZOR POZOROVACÍHO ARCHU PRO PEDAGOGY

POZOROVACÍ ARCH

Datum: _____

1. Chlapec se spolužáky komunikuje:

- a) aktivně – chlapec se sám zapojuje do komunikace se spolužáky
- b) pasivně – chlapec spolužáky sám neoslovuje, ale pokud je osloven, komunikuje
- c) chlapec se při komunikaci se spolužáky projevuje nevhodně (drzost, verbální napadání,..)
- d) chlapec se spolužáky nekomunikuje (popř. komunikuje pouze v případě nutnosti)
- e) chlapec se zapojuje do komunikace se všemi spolužáky stejně
- f) chlapec upřednostňuje komunikaci s některým spolužákem/některými spolužáky

Jiné postřehy:.....

2. Spolužáci s chlapcem komunikují:

- a) aktivně – sami chlapce oslovují
- b) pasivně – sami chlapce neoslovují, ale pokud jsou jím osloveni, komunikují
- c) spolužáci s chlapcem nekomunikují

Jiné postřehy:.....

(Prosím v případě, že každý ze spolužáků se do komunikace s chlapcem zapojuje rozdílně, uveďte jak se zapojuje většina spolužáků nebo napište komentář do kolonky Jiné postřehy).

3. Aktivity chlapce o přestávce:

- a) nejčastěji chlapec přestávky tráví sám
- b) nejčastěji chlapec přestávky tráví s jedním, popř. dvěma spolužáky
- c) nejčastěji chlapec přestávky tráví v kolektivu spolužáků a je jimi přijímán
- d) nejčastěji se chlapec snaží přestávky trávit v kolektivu spolužáků, ale není jimi přijímán

Jiné postřehy:.....

Chlapec se během přestávek nejčastěji věnuje následujícím činnostem:.....
.....
.....

4. Postavení chlapce ve třídě:

- a) chlapec je oblíbený
- b) chlapec není oblíbený
- c) chlapec má neutrální postavení
- d) chlapec má tendence k vůdcovství ve třídě, je dominantní
- e) chlapec je submisivní, podřizuje se ostatním
- f) chlapec je na okraji skupiny, „nezapadá“ do kolektivu třídy

Jiné postřehy:.....

5. Kooperace chlapce se spolužáky:

- a) při společné činnosti chlapec se spolužáky ochotně spolupracuje
- b) při společné činnosti chlapec se spolužáky spolupracuje, ale ne příliš ochotně
- c) při společné činnosti chlapec se spolužáky nespupracuje, upřednostňuje samostatnou práci
- d) při společné činnosti je chlapec spolužáky přijímán
- e) při společné činnosti není chlapec spolužáky přijímán

Jiné postřehy:.....

6. Komunikace chlapce s pedagožkou/asistentkou:

- a) chlapec aktivně komunikuje, má dotazy, je zvědavý, nestydí se
- b) chlapec se projevuje nevhodnými způsoby (drzost, agresivita,...)
- c) chlapec odpoví na otázku nebo se zeptá, pokud si s něčím neví rady, ale jinak je spíše pasivní, ostýchavý
- d) chlapec nekomunikuje vůbec (nebo téměř vůbec)

Jiné postřehy:.....

7. Zvládání učiva:

- a) chlapec probírané učivo zvládá nadprůměrně
- b) chlapec probírané učivo zvládá průměrně, nemá problémy
- c) chlapec probírané učivo zvládá podprůměrně nebo nezvládá, má problémy
- d) zvládání učiva se u chlapce liší podle předmětu a/nebo probírané látky

Jiné postřehy:.....

8. Plnění domácích úkolů:

- a) chlapec plní domácí úkoly a ve většině případů správně
- b) chlapec plní domácí úkoly, ale ve většině případů špatně
- c) chlapec plní domácí úkoly, ale ne vždy (pokud má domácí úkoly splněny, jsou správně)
- d) chlapec plní domácí úkoly, ale ne vždy (pokud má domácí úkoly splněny, jsou špatně)
- e) chlapec neplní domácí úkoly

Jiné postřehy:.....

9. Respektování pravidel:

- a) chlapec respektuje pravidla (třídní pravidla, slušné chování, dochvilnost,...)
- b) některá pravidla chlapec respektuje, některá ne
- c) chlapec nerespektuje pravidla (třídní pravidla, slušné chování, dochvilnost,...)

Jiné postřehy:.....

10. Udržení pozornosti:

- a) po dobu vyučovací hodiny chlapec udrží pozornost
- b) po dobu vyučování hodiny má chlapec potíže s udržením pozornosti
- c) udržení chlapcovy pozornosti po dobu vyučovací hodiny souvisí se vztahem chlapce k předmětu, probíranému tématu (chlapec upřednostňuje některá témata, kterým věnuje větší pozornost než jiným)

Jiné postřehy:.....

11. Samostatnost chlapce:

- a) chlapec je samostatný (v oblastech jako je orientace po budově školy, pochopení zadání práce,...)
- b) chlapec není samostatný (v oblastech jako je orientace po budově školy, pochopení zadání práce,...)
- c) v určitých činnostech chlapec je samostatný, v určitých není
- d) chlapec si často s někým neví rady a žádá o radu/pomoc
- e) chlapec si často s někým neví rady, ale nežádá o radu/pomoc

Jiné postřehy:.....

12. Adaptace chlapce:

- a) myslím si, že chlapec dobře zvládá adaptaci na prostředí nové školy a nové spolužáky
- b) myslím si, že chlapec má potíže s adaptací na prostředí nové školy a nové spolužáky
- c) myslím si, že chlapec nezvládá adaptaci na prostředí nové školy a nové spolužáky

Jiné postřehy:.....

Myslím si, že adaptaci žáka znesnadňuje:

.....
.....
.....

Myslím si, že adaptaci žáka ulehčuje:

.....
.....
.....

13. Jak se chlapec projevuje v souvislosti s určitými činnostmi a situacemi:

Prosím u pozorovaného projevu (není podmínkou u všech, pouze u těch, kterých jste si u chlapce všimla) uveďte situaci/činnost, při níž jste projev zpozorovala (popř. další postřehy). Poslední tři řádky jsou volné pro případ, že jste si všimla jiných projevů, než jsou zde uvedeny.

PROJEV	SITUACE, ČINNOST	DALŠÍ POSTŘEHY
RADOST		
ZODPOVĚDNOST		
AKTIVITA		
PASIVITA		
EXTROVERZE		
INTROVERZE		
OPTIMISMUS		
PESIMISMUS		
NÁLADOVOST		
OSTYCH		
PLACHOST		
NEJISTOTA		
NERVOZITA		
OBAVY		
ÚZKOST, STRACH		
ZKLAMÁNÍ		
SMUTEK		
POCITY MĚNĚCENNOSTI		
ZLOST		
VZDOROVITOST, OPOZICE		
IMPULZIVITA, AGRESE		

PŘÍLOHA P II: VZOR POZOROVACÍHO ARCHU PRO RODIČE

POZOROVACÍ ARCH

Datum: _____

1. Vztah Vašeho syna k předchozí škole, kterou navštěvoval:

- a) pozitivní vztah (do školy se těšil, chodil tam rád)
- b) neutrální vztah (netěšil se do školy, ale ani se nedá říci, že by tam chodil nerad)
- c) negativní vztah (do školy se netěšil, nechodil tam rád)
- d) ve škole měl přátele a se spolužáky dobře vycházel
- e) ve škole neměl mnoho přátel, ale neměl se spolužáky ani žádné problémy (držel se spíše stranou)
- f) se spolužáky příliš nevycházel, měl s nimi problémy
- g) s pedagogy měl dobrý vztah, neměl s nimi žádné problémy
- h) s pedagogy neměl dobrý vztah, měl s nimi problémy
- i) těšil se, až odejde ze školy
- j) odchod ze školy pro něj byl náročný (pokud ano, uveďte, prosím, proč):.....
.....

Jiné postřehy:.....

2. Adaptace Vašeho syna na novou školu:

- a) na nové škole se mu líbí, chodí tam rád
- b) vztah k nové škole je neutrální (netěší se tam, ale ani se nedá říci, že by tam chodil nerad)
- c) na nové škole se mu nelíbí, nechodí tam rád
- d) do školy chodí s nepříjemnými pocity (úzkost, obavy, ...), raději se snaží najít výmluvu, aby do školy jít nemusel

Jiné postřehy:.....

Všiml/a jsem si změn v chování syna, které podle mého mínění souvisí s novou školou – pokud ano, prosím, uveďte sledované změny v chování:

.....
.....

Je něco konkrétního, na co se Váš syn do školy těší? Pokud ano, prosím, uveďte:

.....
.....

Je něco konkrétního, na co se Váš syn do školy netěší, čeho se obává? Pokud ano, prosím, uveďte:

.....
.....

Má Váš syn ve škole nějaké problémy? Pokud ano, prosím, uveďte:

.....
.....

Myslíte si, že je něco, co znesnadňuje adaptaci Vašeho syna na prostředí nové školy a nové spolužáky? Pokud ano, prosím, uveďte:

.....
.....

Myslíte si, že je něco, co ulehčuje adaptaci Vašeho syna na prostředí nové školy a nové spolužáky? Pokud ano, prosím, uveďte:

.....
.....

3. Zvládání učiva:

- a) syn probírané učivo zvládá nadprůměrně
- b) syn probírané učivo zvládá průměrně, nemá problémy
- c) syn probírané učivo zvládá podprůměrně (popř. nezvládá vůbec), nároky považují za příliš vysoké
- d) zvládání učiva se u syna liší podle předmětu a/nebo probírané látky

Jiné postřehy:.....

4. Plnění domácích úkolů:

- a) domácí úkoly syn plní rád, zodpovědně a správně
- b) domácí úkoly syn plní rád, ale ne vždy správně
- c) domácí úkoly syn plní, ale je potřeba jej k tomu podnítit
- d) domácí úkoly syn plní velmi nerad, odmítá jejich plnění
- e) při plnění domácích úkolů syn nepotřebuje pomoc ani dozor dospělého, vše zvládá sám
- f) při plnění domácích úkolů syn potřebuje pomoc a dozor dospělého

Jiné postřehy:.....

5. Vztahy se spolužáky:

- a) s ostatními spolužáky syn vychází dobře, nemá žádné problémy
- b) s ostatními spolužáky syn nevychází dobře, má problémy
- c) syn se příliš nezapojuje mezi ostatní spolužáky, drží se stranou
- d) nevím, jak syn vychází s ostatními spolužáky
- e) syn se stýká se spolužákem/spolužáky i ve svém volném čase
- f) syn se ve svém volném čase nestýká se spolužákem/spolužáky

Jiné postřehy:.....

Další postřehy:

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY DO ROZHOVORU S CHLAPCEM

- 1. Jak se ti líbilo na předchozí škole?**
- 2. Měl jsi na předchozí škole kamarády?**
- 3. Jak se ti líbí na současné škole?**
- 4. Chodíš do této školy rád?**
- 5. Vzpomínáš někdy na předchozí školu? (Pokud ano, tak na co?)**
- 6. Je něco, co ti na současné škole chybí oproti škole, kterou jsi navštěvoval minulý školní rok?**
- 7. Vrátil by ses rád na předchozí školu nebo bys raději zůstal na škole, kde jsi teď?**
- 8. Na co se do školy vždy nejvíce těšíš?**
- 9. Co tě ve škole nejvíce baví?**
- 10. Je něco, co se ti na současné škole nelíbí?**
- 11. Je ve škole něco, z čeho máš špatné pocity nebo strach?**
- 12. Máš ve škole nějaké problémy? (Pokud ano, jaké?)**
- 13. Když jsi ve škole, těšíš se, až skončí vyučování a pojedíš domů? (Pokud ano, proč?)**
- 14. Kdybys mohl cokoliv ve škole změnit, co by to bylo?**
- 15. Když jsi přišel do nové školy, provedl tě někdo po budově (ukázal ti například kde je šatna, jídelna,...)?**

16. Provedl tě někdo potom, v následujících dnech, po budově školy?
17. Vyznáš se v budově školy? (Najdeš například sám šatnu, jídelnu,...?)
18. Baví tě to, co se ve škole učíte?
19. Zdá se ti to, co se ve škole učíte, těžké?
20. Děláš rád domácí úkoly?
21. Děláš domácí úkoly sám od sebe?
22. Jak vycházíš s paní učitelkou?
23. Jak ve škole nejčastěji trávíš přestávky?
24. Trávíš přestávky raději se spolužáky nebo sám?
25. Jak vycházíš se svými spolužáky?
26. Když někoho ze spolužáků požádáš o pomoc, pomůže ti?
27. Myslíš, že by ti pomohli všichni nebo pouze někteří spolužáci?
28. Kdyby sis s něčím nevěděl rady, oslovil bys někoho ze spolužáků?
29. A když někdo ze spolužáků požádá o pomoc tebe, pomůžeš mu/jí?
30. Pomohl bys všem spolužákům?
31. Máš ve škole nějaké kamarády?
32. Vídáš se s někým ze svých spolužáků i ve svém volném čase?

PŘÍLOHA P IV: VZOR SOCIOMETRICKÉHO TESTU PRO STUDENTY

SOCIOMETRICKÝ TEST

Jméno žáka: _____

Datum: _____

1. Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš **nejraději**?

2. Kterého žáka/žákyni z tvé třídy máš **nejméně rád/a**?

3. Kterému žákovi/žákyni z tvé třídy bys **svěřil/a tajemství**?

4. Kterého žáka/žákyni z tvé třídy bys zvolila za **velitele** skupiny na táboře?

PŘÍLOHA P V: VZOR SOCIOMETRICKÉHO TESTU PRO PEDAGOGY (ZAMĚŘENÝ NA POHLED PEDAGOGŮ NA POSTAVENÍ STUDENTŮ VE TŘÍDĚ A VZÁJEMNÉ SOCIÁLNÍ VZTAHY STUDENTŮ)

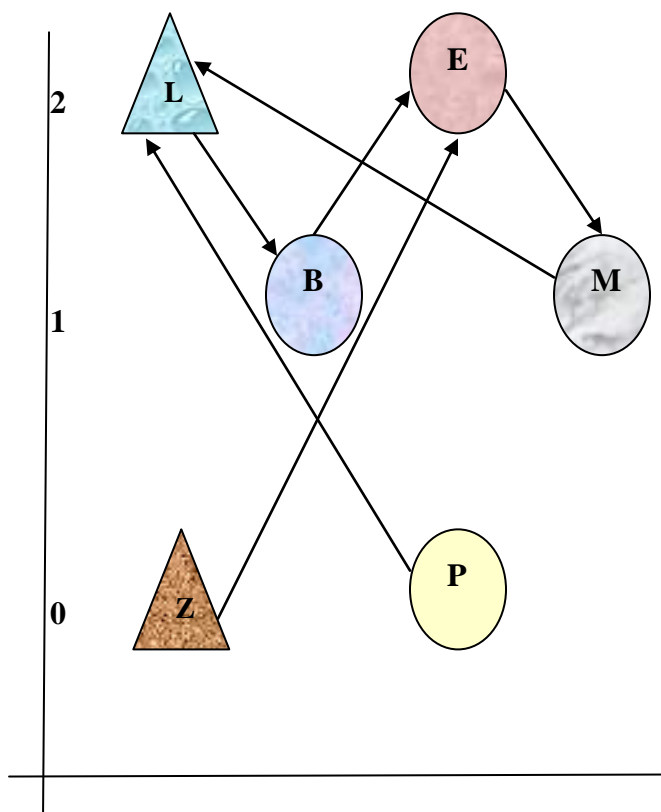
POHLED PEDAGOGŮ NA SOCIÁLNÍ VZTAHY VE TŘÍDĚ

Datum: _____

1. O kterém žákovi / žákyni si myslíte, že je **nejvíce oblíbený/á** (že dostane nejvíce pozitivních voleb od spolužáků)?
2. O kterém žákovi / žákyni si myslíte, že je **nejméně oblíbený/á** (že dostane nejvíce negativních voleb od spolužáků)?
3. O kterém žákovi / žákyni si myslíte, že dostane **celkově nejméně voleb** (ať už pozitivních nebo negativních)?
4. Ke kterému žákovi / které žákyni mají, podle Vás, spolužáci nejvyšší **důvěru**?
5. O kterém žákovi / které žákyni si myslíte, že má **dominantní „vůdcovské“ postavení** ve třídě?
6. Mezi kterými žáky / žákyněmi jsou, podle Vás, **vzájemné sympatie**?
7. Mezi kterými žáky / žákyněmi jsou, podle Vás, **vzájemné antipatie**?

PŘÍLOHA P VI: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 1

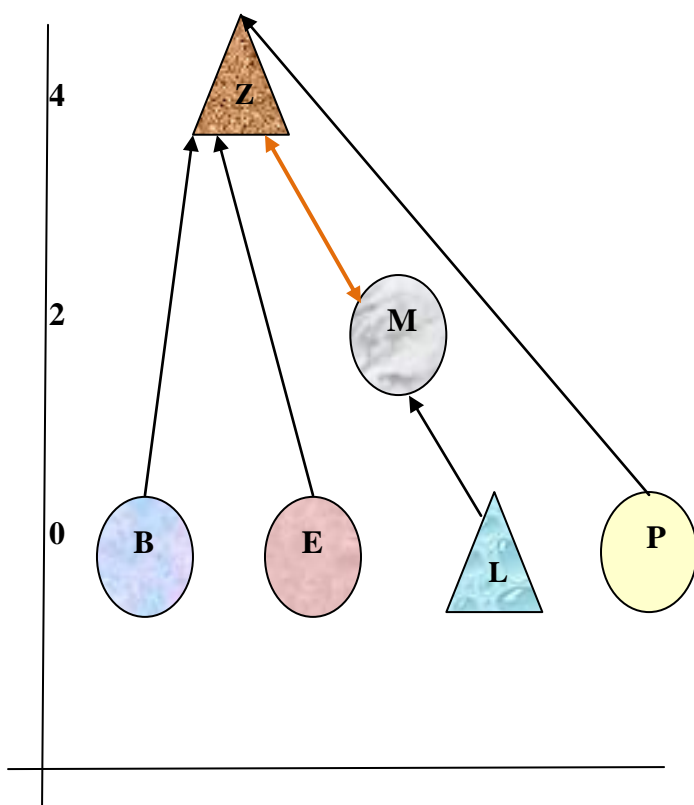
Tento hierarchický sociogram se vztahuje k sociometrickému šetření, jež proběhlo v listopadu 2010. Sociogram znázorňuje oblíbenost a pozitivní volby studentů.



Z hierarchického sociogramu vyplývají nejen pozice studentů, ale také vzájemné vztahy mezi nimi. Jak je vidět z tohoto sociogramu, který zobrazuje vzájemné pozitivní vztahy a oblíbenost studentů, mezi nejoblíbenější studenty patří chlapec L a dívka E. Tito dva studenti směřují své volby k dívce B (student L) a dívce M (studentka E), čímž se studentky B a M dostávají na druhé místo v pořadí oblíbenosti. Žádné pozitivní volby nedostávají student Z a studentka P.

PŘÍLOHA P VII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 2

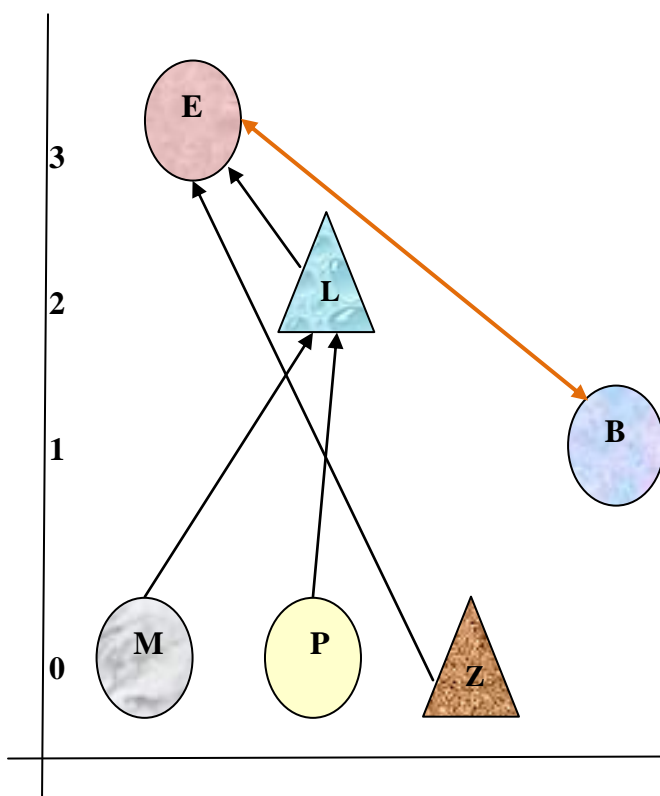
Tento sociogram se také vztahuje k sociometrickému šetření, provedenému v listopadu 2010, konkrétně ke 2. otázce, zabývající se negativními volbami mezi studenty a pozicí „zavrženého“.



Tento sociogram zobrazuje negativní volby, které studenti uvedli v sociometrickém testu. Kromě studenta L směřovali všichni ostatní svou negativní volbu k chlapci Z, který tak získává pozici „zavrženého“. Sám student Z dává negativní volbu studentce M, která mu tuto volbu dává také. Objevují se mezi nimi tedy vzájemné antipatie. Žádnou negativní volbu nezískávají studenti B, E, L a P.

PŘÍLOHA P VIII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 3

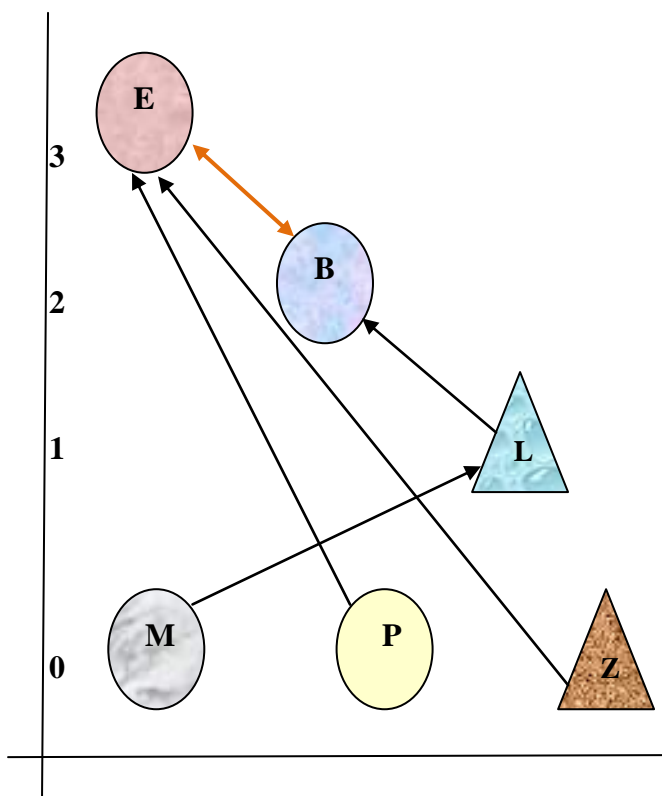
Tento sociogram náleží k listopadu 2010 a týká se otázky důvěry mezi studenty.



Tento sociogram ukazuje, jak si studenti vzájemně důvěřují. Lze vyčíst, že polovina třídy (tři studenti) nejvíce důvěřuje dívce E. Studentka E svou důvěru vyjadřuje dívce B, dochází mezi nimi tedy k vzájemné volbě. Co se týká chlapce L, obsazuje druhou pozici, protože mu důvěřují dvě studentky. Jde o dívky M a P, ke kterým však nemá důvěru nikdo z kolektivu. Také chlapec Z nezískává ani jednu volbu důvěry.

PŘÍLOHA P IX: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 4

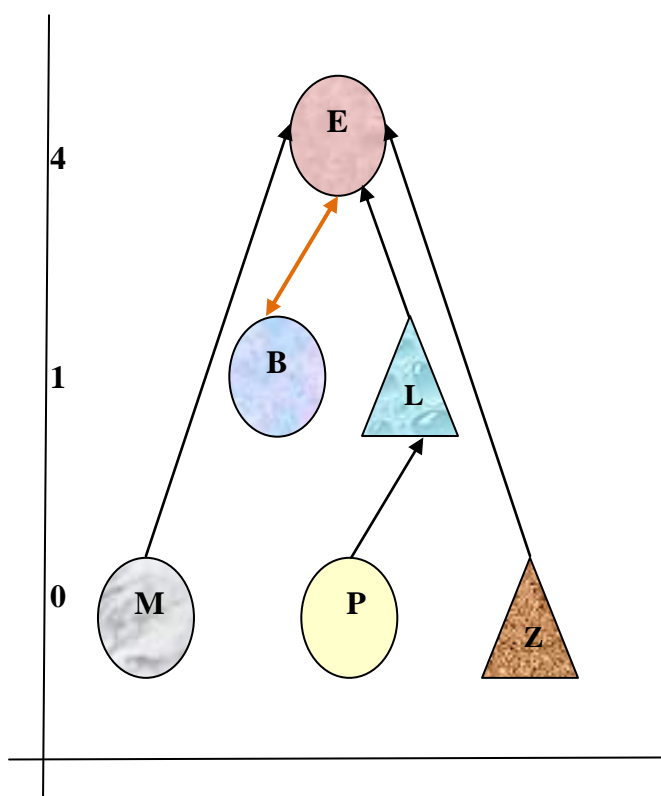
Sociogram vyobrazuje pozici „vůdce“ a volby, vztahující se k této pozici, které studenti uvedli. Patří také k listopadu 2010.



Z tohoto sociogramu je patrné, že za „vůdce“ třídy je považována dívka E, která získává nejvíce voleb (své volby k ní směřují tři studenti, což je polovina třídy). Chlapec L za „vůdce“ považuje studentku B, která svou volbu směřuje k dívce E. Mezi dívkami E a B je tedy opět vzájemná volba. Pořadí chlapce L je předposlední díky volbě studentky M. Studenti M, P a Z nejsou považováni za vůdčí typy, dalo by se tedy odvodit, že jde spíše o typy submisivní. Na základě pozorování tuto tezi mohou potvrdit, zejména dívka P a chlapec Z se podřizují druhým, nejsou dominantní.

PŘÍLOHA P X: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 5

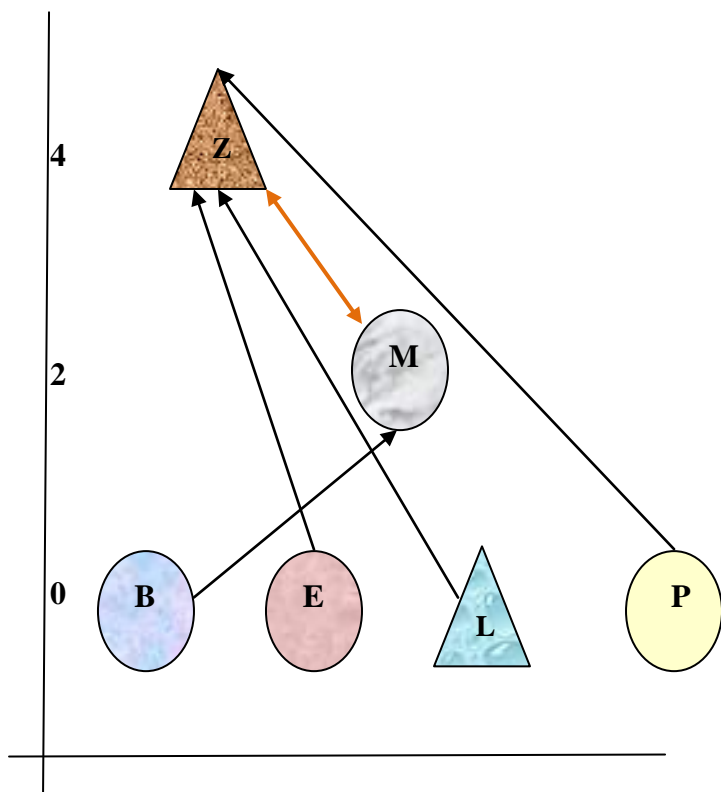
Tento sociogram vyobrazuje výsledky sociometrického šetření, které proběhlo v lednu 2011. Zachycuje pozitivní volby, které byly studenty uvedeny, a pozici sociometrické „hvězdy“.



Sociogram znázorňuje pozitivní vztahy ve skupině a postavení studentů z hlediska oblíbenosti. Nejoblíbenějším členem skupiny je studentka E, která získává čtyři pozitivní volby, včetně volby od chlapce L. Po jedné volbě pak dostávají dívka B a chlapec L, přičemž studentka B dostává opět volbu od dívky E. Mezi těmito dvěma dívkami jsou výrazné vzájemné sympatie. Chlapec L získává pozitivní volbu od spolužačky P. Ani jednu kladnou volbu nezískávají studenti M, P a Z.

PŘÍLOHA P XI: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 6

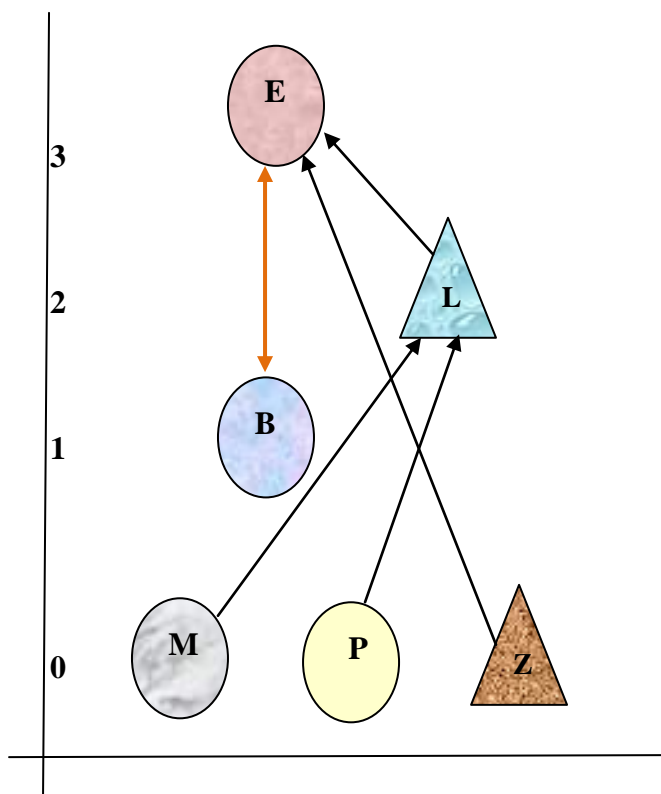
Z následujícího sociogramu je vidět, ke komu studenti vysílali své negativní volby. Vztahuje se k lednu 2011.



Tento sociogram vyobrazuje negativní volby, jež studenti zmínili v sociometrických testech. Jak je vidět, nejvíce negativních voleb opět získává student Z, který opětovně obsazuje pozici „zavrženého“. K tomuto chlapci směřují čtyři záporné volby. Vzájemné antipatie jsou opět znatelné mezi studentem Z a studentkou M. K dívce M směřuje svou negativní volbu také chlapec L. Celkově je pozice chlapce L velmi dobrá, protože nezískává, stejně jako dívky B, E a P, žádnou negativní volbu.

PŘÍLOHA P XII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 7

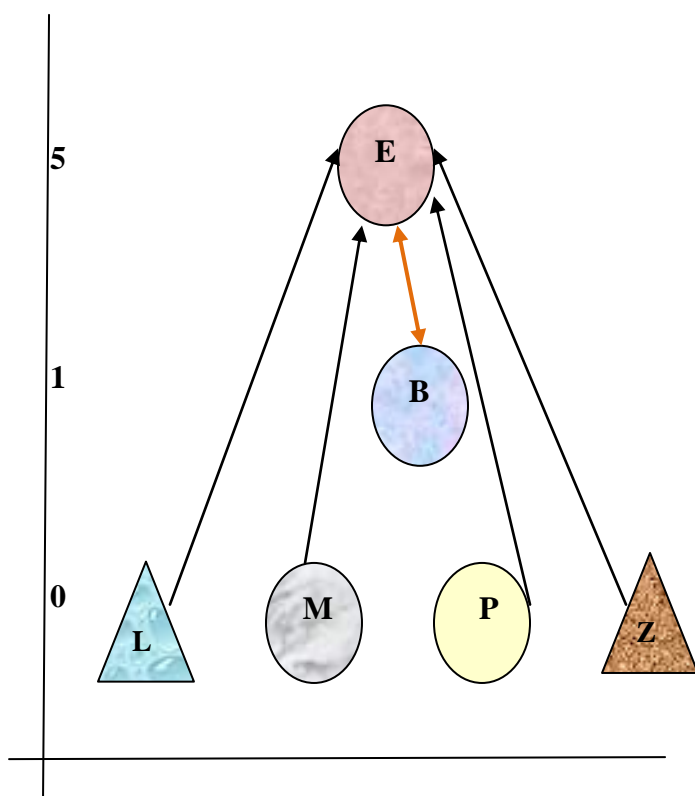
Také tento sociogram patří k lednu 2011. Vyplývají z něj volby studentů, které se týkají důvěry.



Ze sociogramu vyplývá, komu studenti důvěřují. Výsledky ukazují, že nejvíce studentů má důvěru ke studentce E, které svou volbu dala polovina třídy, včetně chlapce L. Vzájemná důvěra je mezi dívkami B a E. Také chlapec L obdržel dvě volby důvěry, od dívek M a P. Ve skupině se vyskytují tři studenti, kterým důvěru nevyjádřil nikdo, a to studenti M, P a Z.

PŘÍLOHA P XIII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 8

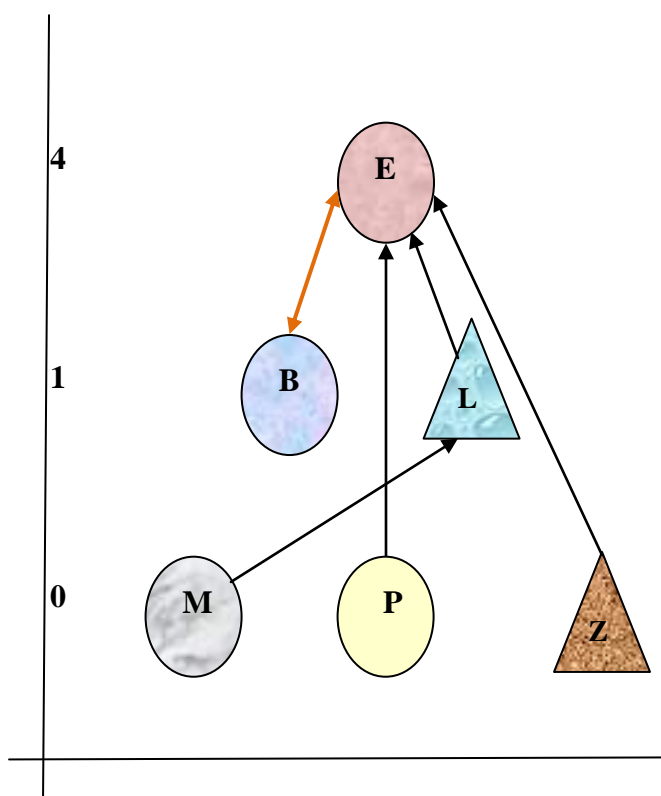
Sociogram platí pro leden 2011 a zobrazuje, koho studenti považují za „vůdce“ skupiny.



Ze sociogramu je jednoznačně patrné, že pozici „vůdce“ obsazuje studentka E. Všichni studenti třídy (pochopitelně kromě dívky samotné) ji označili za „vůdce“. Tato dívka tedy v lednu 2011 zaujímá významné postavení ve třídě. Svoji volbu studentka E směřuje k dívce B. Ostatní studenti nedostávají ani jednu volbu. Ze sociogramu je zřetelně vidět, že rozložení voleb je nerovnoměrné, soustřeďuje se převážně pouze k jedné studentce, z čehož vyplývá, že dívka E má výrazný vliv na celou skupinu.

PŘÍLOHA P XIV: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 9

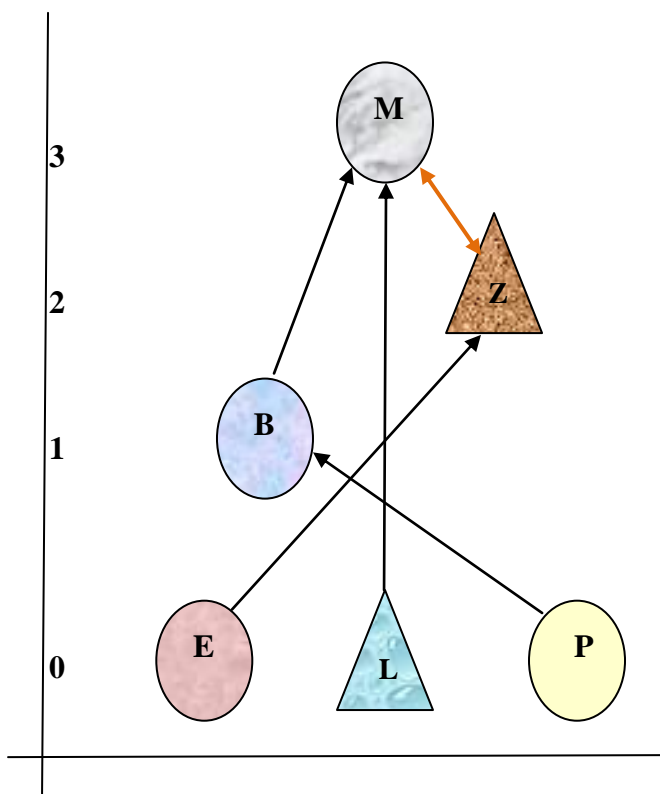
Tento sociogram se vztahuje k březnu 2011 a ukazuje na pozitivní volby ve skupině a na pozici sociometrické „hvězdy“.



Z tohoto sociogramu vyplývá, že v březnu 2011 si studentka E udržuje postavení sociometrické „hvězdy“. Stejně jako v předchozím sociometrickém šetření získává čtyři pozitivní volby a svou vlastní kladnou volbu směřuje k dívce B, opětovně se tedy mezi těmito dívkami objevuje vzájemná volba. Chlapec L chová k dívce E, stejně jako většina třídy, také sympatie. Ke změně dochází u dívek M a P. Zatímco před dvěma měsíci studentka M směřovala svou pozitivní volbu k sociometrické „hvězdě“ E, nyní její volba patří chlapci L. Naopak studentka P před dvěma měsíci volila chlapce L a nyní svou kladnou volbu obrací k dívce E. Dalo by se tedy říci, že volby dívek M a P se vyměnily. Ani jednu pozitivní volbu nezískávají studenti M, P a Z.

PŘÍLOHA P XV: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 10

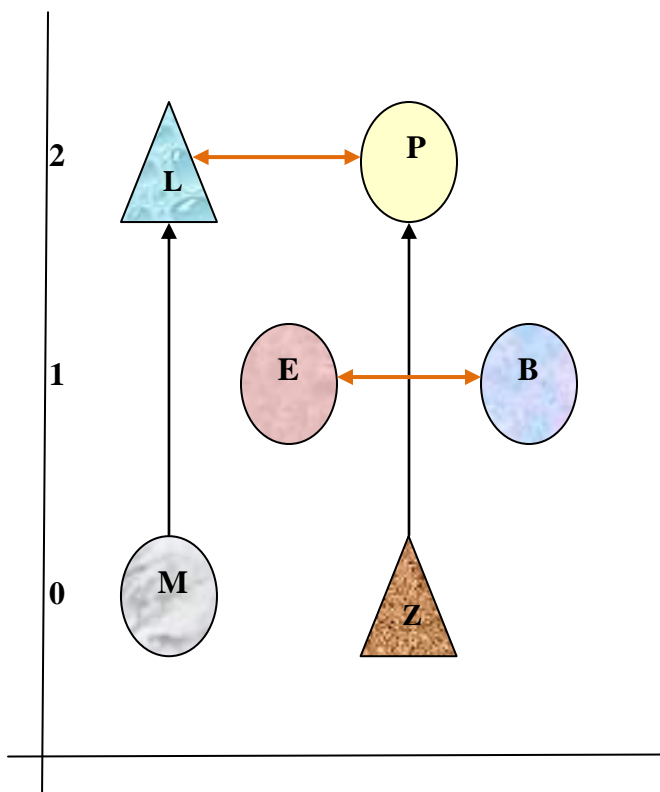
Ze sociogramu lze vyčíst, ke komu studenti směřovali své negativní volby a kdo má ve skupině sociometrickou pozici „zavrženého“. Tento sociogram náleží k březnu 2011.



Sociogram zobrazuje negativní volby ve skupině a na první pohled je patrný posun, ke kterému oproti předchozím měsícům dochází. Nejvíce negativních voleb tentokrát získává dívka M, které zápornou volbu udělila polovina studentů ze třídy, včetně chlapce L. Chlapec Z, který dříve obsazoval pozici „zavrženého“ nyní dostává „pouze“ dvě negativní volby (přestože jednu z nich získává od studentky E, která je sociometrickou „hvězdou“, dá se tedy říci, že jde o volbu poměrně významnou). Opět jde vidět, že se projevují vzájemné negativní vztahy mezi studentkou M a studentem Z. Mezi těmito studenty, jejichž sociometrický status není příliš pozitivní, jsou patrné dlouhodobé antipatie. Jedna negativní volba se objevuje u studentky B, ostatní studenti (E, L a P) nezískávají žádnou zápornou volbu. Z tohoto sociogramu tedy vyplývá, že ve skupině není nikdo, kdo by vůči chlapci L choval antipatie, což je důležitým faktorem pro jeho zdravou sociální adaptaci.

PŘÍLOHA P XVI: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 11

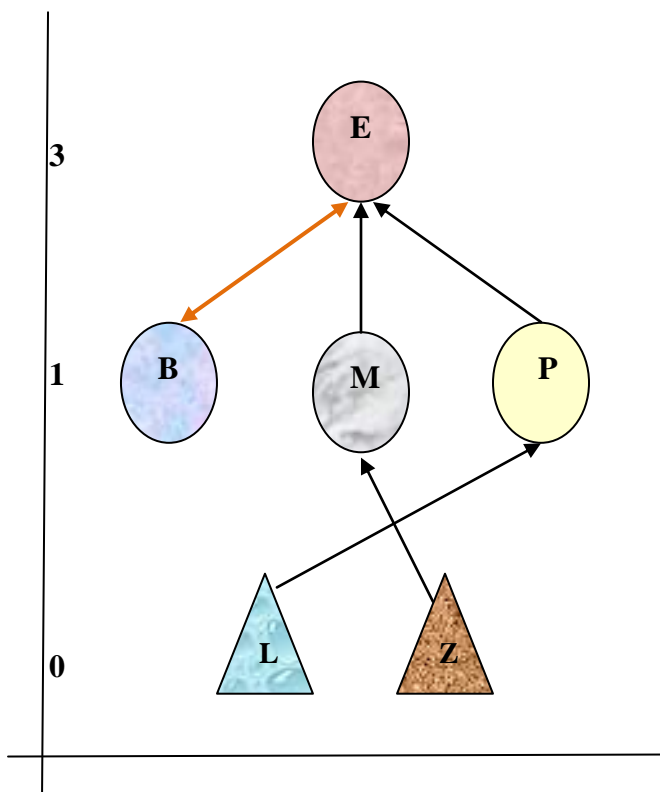
Sociogram se vztahuje k sociometrickému šetření, uskutečněnému v březnu 2011 a je z něj patrné, ke komu studenti mají důvěru.



Z tohoto sociogramu vyplývá, že ve skupině jsou dvě dvojice, mezi nimiž je vzájemná důvěra. Jde o důvěru mezi chlapcem L a dívkou P, a poté o důvěru mezi dívkami E a B. Studenti, kterým důvěru nevyjadřuje nikdo, jsou dívka M a chlapec Z. Tito dva studenti svou důvěru směřují ke dvojici L a P. Studentka M důvěřuje chlapci L, a student Z důvěřuje dívce P. Co se týká projevované důvěry, postavení chlapce L je na velmi dobré pozici a viditelně se zlepšuje také postavení dívky P.

PŘÍLOHA P XVII: HIERARCHICKÝ SOCIOGRAM 12

Tento sociogram také patří k březnu 2011 a znázorňuje, koho studenti považují za „vůdce“ skupiny, ke komu směřovali své volby, s touto pozicí spojené.



Tento sociogram zobrazuje pozici „vůdce“ ve skupině, tedy koho studenti považují za vůdčí typ. Sociometrickým „vůdcem“ se opět stává studentka E, nicméně rozložení voleb již není tak nerovnoměrné, jako při minulém sociometrickém šetření. Ke studentce E směřuje volby polovina studentů třídy (tři studenti). Vzájemná volba se opět vyskytuje mezi dívkami B a E. Ani jednu volbu nezískávají chlapci L a Z. Ukazuje se tedy na to, že dominantnější postavení ve třídě mají dívky, což může však být dáno i tím, že je jich početní převaha. Chlapci L a Z, ke kterým nesměřují žádné volby, své volby nedávají studentce E (tak jako všechny dívky), ale volí dívku M (chlapec Z) a dívku P (chlapec L). U chlapce L je zřetelný jeho vznikající vztah k dívce P, které nejen důvěřuje, ale také ji považuje za vůdčí osobnost.

PŘÍLOHA P XVIII: VÝPOČTY SOCIOMETRICKÝCH INDEXŮ ZA VÝZKUMNÉ OBDOBÍ LISTOPAD 2010

Individuální sociometrické statusy

Student L:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{2}{6-1} = \mathbf{0,4}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,4 - 0 = \mathbf{0,4}$$

Student Z:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{4}{6-1} = \mathbf{0,8}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0,8 = \mathbf{-0,8}$$

Studentka B:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$$

Studentka E:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{2}{6-1} = \mathbf{0,4}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,4 - 0 = \mathbf{0,4}$

Studentka M:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{2}{6-1} = \mathbf{0,4}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,2 - 0,4 = \mathbf{-0,2}$

Studentka P:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0 = \mathbf{0}$

Index skupinové koheze

Index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných pozitivních voleb:

$$K = \frac{\frac{d}{axN}}{2} = \frac{\frac{0}{1 \times 6}}{2} = \frac{\frac{0}{6}}{2} = \frac{0}{3} = \mathbf{0}$$

Index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných negativních voleb:

$$K = \frac{\frac{d}{axN}}{2} = \frac{\frac{2}{1 \times 6}}{2} = \frac{\frac{2}{6}}{2} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

$$\text{Výsledný index skupinové koheze: } K = \frac{\frac{d}{axN}}{2} = \frac{\frac{2}{1 \times 6}}{2} = \frac{\frac{2}{6}}{2} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

Index skupinové koherence

$$K_o = \frac{d}{p_s} = \frac{0}{6} = \mathbf{0}$$

Index skupinové integrace

$$I = \frac{1}{\text{izolovaní}} = \frac{1}{1} = \mathbf{1}$$

PŘÍLOHA P XIX: VÝPOČTY SOCIOMETRICKÝCH INDEXŮ ZA VÝZKUMNÉ OBDOBÍ LEDEN 2011

Individuální sociometrické statusy

Student L:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$$

Student Z:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{4}{6-1} = \mathbf{0,8}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0,8 = \mathbf{-0,8}$$

Studentka B:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$$

Studentka E:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{4}{6-1} = \mathbf{0,8}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,8 - 0 = \mathbf{0,8}$

Studentka M:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{2}{6-1} = \mathbf{0,4}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0,4 = \mathbf{-0,4}$

Studentka P:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0 = \mathbf{0}$

Index skupinové koheze

Index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných pozitivních voleb:

$$K = \frac{\frac{d}{axN}}{2} = \frac{\frac{2}{1 \times 6}}{2} = \frac{\frac{2}{6}}{2} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

Index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných negativních voleb:

$$K = \frac{\frac{d}{axN}}{2} = \frac{\frac{2}{1 \times 6}}{2} = \frac{\frac{2}{6}}{2} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

$$\mathbf{Výsledný\ index\ skupinové\ koheze: } K = \frac{\frac{d}{axN}}{2} = \frac{\frac{4}{1 \times 6}}{2} = \frac{\frac{4}{6}}{2} = \frac{4}{3} = \mathbf{1,33}$$

Index skupinové koherence

$$K_o = \frac{d}{p_s} = \frac{2}{6} = \mathbf{0,33}$$

Index skupinové integrace

$$I = \frac{1}{\text{izolování}} = \frac{1}{1} = \mathbf{1}$$

PŘÍLOHA P XX: VÝPOČTY SOCIOMETRICKÝCH INDEXŮ ZA VÝZKUMNÉ OBDOBÍ BŘEZEN 2011

Individuální sociometrické statusy

Student L:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,2 - 0 = \mathbf{0,2}$$

Student Z:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{2}{6-1} = \mathbf{0,4}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0,4 = \mathbf{-0,4}$$

Studentka B:

$$\text{Pozitivní sociometrický status: } S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$$

$$\text{Negativní sociometrický status: } S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{1}{6-1} = \mathbf{0,2}$$

$$\text{Výsledný sociometrický status: } V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,2 - 0,2 = \mathbf{0}$$

Studentka E:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{4}{6-1} = \mathbf{0,8}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0,8 - 0 = \mathbf{0,8}$

Studentka M:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{3}{6-1} = \mathbf{0,6}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0,6 = \mathbf{-0,6}$

Studentka P:

Pozitivní sociometrický status: $S_v = \frac{p}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Negativní sociometrický status: $S_o = \frac{n}{N-1} = \frac{0}{6-1} = \mathbf{0}$

Výsledný sociometrický status: $V = \frac{p-n}{N-1} = S_v - S_o = 0 - 0 = \mathbf{0}$

Index skupinové koheze

Index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných pozitivních voleb:

$$K = \frac{d}{axN} = \frac{2}{1 \times 6} = \frac{2}{6} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

Index skupinové koheze, vyplývající ze vzájemných negativních voleb:

$$K = \frac{d}{axN} = \frac{2}{1 \times 6} = \frac{2}{6} = \frac{2}{3} = \mathbf{0,67}$$

$$\mathbf{Výsledný\ index\ skupinové\ koheze: } K = \frac{d}{axN} = \frac{4}{1 \times 6} = \frac{4}{6} = \frac{4}{3} = \mathbf{1,33}$$

Index skupinové koherence

$$K_o = \frac{d}{p_s} = \frac{2}{6} = \mathbf{0,33}$$