



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Teze disertační práce

Sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy

Social and emotional needs of individually integrated pupils with physical disabilities in the secondary school environment

Autor: **Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.**

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: doc. Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.

Oponenti: Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Zlín, květen 2018

© Magdalena Hanková

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Teze disertačních prací**

Publikace byla vydána v roce 2018

Klíčová slova: individuální integrace, sekundární vzdělávání, žák s vrozeným tělesným postižením, sociální a emocionální potřeba, kvalitativní výzkum, situační analýza

Key words: individual integration, secondary education, pupil with congenital physical disability, social and emotional need, qualitative research, situational analysis

Plná verze disertační práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ISBN 978-80-7454-741-6

ABSTRAKT

Předložená disertační práce se zaměřuje na důležitou oblast vzdělávací politiky, které je především v zahraniční odborné literatuře věnováno stále více pozornosti – sociálním a emocionálním potřebám žáků s tělesným postižením, kteří byli v průběhu svého sekundárního vzdělávání individuálně integrováni do škol hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část práce ukotvuje zvolenou problematiku, přičemž akcent je kladen na charakteristiku vybrané cílové skupiny – adolescentů s vrozeným tělesným postižením – z hlediska somatického, psychosociálního a edukačního. Dále si všímáme sociálních specifíků, které mohou být s vrozeným tělesným postižením spjaty, a determinují tak žákovo začlenění a participaci v prostředí střední školy. Teoretický rámec je pak uzavřen kapitolou o sociálních a emocionálních potřebách žáků jako součásti integrativní edukační praxe, a to s přihlédnutím k jejím aktuálním trendům, činitelům a psychosociálním aspektům.

Empirická část práce představuje nejenom metodologické pozadí autorského výzkumu, ale především jeho výsledky. Hlavním cílem realizovaného kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jak deset absolventů s vrozeným tělesným postižením (dětskou mozkovou obrnou či spinální svalovou atrofií) retrospektivně reflektuje naplňování svých sociálních a emocionálních potřeb v prostředí střední školy. Data získaná skrze polostrukturovaná interview byla analyzována za využití analytických postupů situační analýzy, jež je řazena ke druhé generaci zakotvené teorie. Jako sekundární metoda sběru dat byla zvolena analýza legislativních, kurikulárních a strategických dokumentů české vzdělávací politiky, ale i dokumentů vydaných na evropské úrovni, a to s cílem posoudit, nakolik jsou v nich reflektovány sociální a emocionální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě vyvozených závěrů jsou formulována doporučení do praxe, nastíněn aplikační rozměr práce, ale i diskutovány možnosti dalšího výzkumu ve zvolené oblasti.

Klíčová slova: individuální integrace, sekundární vzdělávání, žák s vrozeným tělesným postižením, sociální a emocionální potřeba, kvalitativní výzkum, situační analýza

ABSTRACT

The presented dissertation focuses on an important area of educational policy which is recently even more discussed, primarily in a foreign scientific literature – on social and emotional needs of individually integrated pupils with physical disabilities during their secondary school education. The theoretical part expounds the chosen issue with emphasis on the characteristic of the selected target group – adolescents with congenital physical disabilities – from the somatic, psychosocial, and educational point of view. Furthermore, the attention is paid to social specificities that can be associated with congenital physical disabilities and thus determine pupils' integration and participation in a secondary school environment. The last theoretical chapter introduces not only social and emotional needs of pupils with physical disabilities as part of the integrative educational practice, but also considers its current trends, factors and psychosocial aspects.

The empirical part of the thesis presents the methodological background of authors' research as well as its results. The main aim of this qualitative research was to identify how the sample of ten graduates with congenital physical disabilities (cerebral palsy or spinal muscular atrophy) retrospectively reflects the fulfillment of their social and emotional needs in the secondary school environment. The data obtained through a semi-structured interview was analyzed in accordance with the procedures of the situational analysis which is classified as the second generation of the grounded theory. As a secondary method of data collection, the analysis of legislative, curricular and strategic documents of the Czech educational policy, as well as documents issued at European level, was chosen. The goal of this supportive analytical method was to identify the reflection of social and emotional needs of pupils with special needs in mentioned documents. Based on the research results, recommendations for pedagogical practice, application dimension of the thesis, but also the possibilities of further research in the chosen area are discussed.

Keywords: individual integration, secondary (school) education, pupil with congenital physical disability, social and emotional need, qualitative research, situational analysis

OBSAH

ABSTRAKT	3
ABSTRACT	4
OBSAH	5
ÚVOD	6
1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A CÍLE PRÁCE	8
2. TEORETICKÝ RÁMEC	11
2.1 Sociální a emocionální potřeby žáků s tělesným postižením jako součást integrativního vzdělávání v prostředí střední školy	11
3. METODOLOGIE VÝZKUMU SOCIÁLNÍCH A EMOCIONÁLNÍCH POTŘEB INDIVIDUÁLNĚ INTEGROVANÝCH STŘEDOŠKOLÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	15
3.1 Výzkumný problém a jeho teoretické ukotvení	16
3.2 Výzkumné cíle a otázky	17
3.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat	18
3.4 Volba výzkumného souboru a sběr dat	19
3.5 Situační analýza jako metoda zkoumání sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných středoškoláků s tělesným postižením	20
4. SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, JEJICH DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	21
4.1 Signifikantní sociální a emocionální potřeby absolventů s vrozeným tělesným postižením, determinanty jejich vzniku a míra naplnění v prostředí střední školy	22
4.2 Mezilidské vztahy utvářené v prostředí střední školy	27
4.3 Komunikace a kooperace integrovaného žáka s ostatními aktéry edukace	33
4.4 Sociální postavení integrovaného žáka ve třídním kolektivu	38
5. ZÁVĚR A PŘÍNOS PRÁCE PRO VĚDU A PRAXI	40
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A POUŽITÝCH ZKRATEK	59
PŘÍLOHY	60
PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA	74
ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA	76

ÚVOD

Vzdělání představuje jednu z nejvýznamnějších hodnot pro jedince i celou společnost. Na úrovni individuální je totiž nejenom významnou podmínkou socializace člověka, ale také se stává předpokladem jeho aktivní ekonomické činnosti a smysluplného společenského uplatnění. Také z toho důvodu je nezbytně nutné zajistit přístup ke vzdělání, patřičné kvalitě studia a srovnatelným výsledkům vzdělávání všem žákům, a to bez ohledu na jejich zdravotní anebo sociální charakteristiky (Šámalová, 2016, s. 9). Jak totiž dodávají Komora, Polakovičová (2013, s. 115), v jedinečných bytostech, jimiž jsou všichni žáci bez rozdílu, musíme vidět takovou hodnotu, jakou má to, o co v životě usilují. Jinými slovy to znamená, že je třeba jim dát nejenom stejná práva, včetně toho na vzdělávání, ale také respektovat jejich jedinečnost a naslouchat jejich potřebám. Zmíněný přerod, jdoucí ruku v ruce s reformními proměnami vzdělávání, má za následek, že zejména v průběhu posledních tří dekád dochází v českém prostředí k podstatným změnám v charakteru vzdělávání osob, které jsou v návaznosti na své zdravotní postižení tuzemskými i zahraničními autory nazývány jako žáci se speciálními potřebami. Přejde se totiž od dříve dominantního modelu edukace této žákovské populace ve specializovaných institucích – speciálních školách, k jejímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Tyto proměny generují na edukační úrovni celou řadu významných konsekvencí. V první řadě jsou naplněny předpoklady o tom, že stejně jako je lidská heterogenita nezbytnou součástí života ve společnosti, je i jednou z nezměnitelných podmínek školy (Hájková, Strnadová, 2010, s. 45). Cílem společného vzdělávání žáků intaktních se spolužáky se speciálními vzdělávacími potřebami je tedy podle Kratochvílové (2013, s. 13) nejenom naplnit základní lidskoprávní požadavek umožnit všem rovný přístup ke vzdělání, ale také překonávat bariéry, které vycházejí z postojů a předsudků vůči jakékoliv odlišnosti či přispívat k sociální soudržnosti a respektu vůči rozmanitosti. Stejně tak je však třeba spatřovat potenciál takto koncipované edukace v podpoře maximálního rozvoje žáků ve všech oblastech jejich osobnosti, a to s přihlédnutím k celkové kvalitě jejich života. Již uvedené skutečnosti tedy naznačují, že je postupně překračován onen ryze vzdělávací monopol školy a je akcentována také její socializačně-integrační funkce (Pol, 2009; Havlík, Kořa, 2011; Krejčová, 2011; Kosíková, 2011; Gillernová, Krejčová a kol., 2012; Lipnevich, Preckel, Roberts, 2016). To znamená, jak deklarují Havlík, Kořa (2011, s. 100), že škola by měla stavět nejen na sociálním styku a komunikaci uvnitř školy a vně širšího společenství, ale také na respektu k odlišnostem a individualitě různých lidí.

Z tohoto předpokladu budeme vycházet také v naší práci, ovšem náš úhel pohledu ještě více zaostříme, neboť budeme ve shodě s Kratochvílovou (2013, s. 53) vycházet z teze, že žáci nemohou být při učení úspěšní, pokud

nejsou naplněny jejich potřeby¹ sociální, emocionální, duchovní a zdravotní. Z této perspektivy tedy budeme na školu nazírat jako na sociální svět, který má svébytnou vztahovou strukturu promítající se nejenom do pocitů a prožitků jednotlivých žáků, ale také do jejich vzájemných vztahů a postavení ve třídním kolektivu (Kosíková, 2011, s. 108). Je tudíž zřejmé, že na vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu nelze nahlížet pouze v intencích pedagogických, to znamená ve smyslu zajištění minimálního standardu ve vzdělávání, ale rovněž v rovině sociální a emocionální, jež se touto specifickou edukační realitou, v kontextu vzájemné koexistence mezi žáky, neustále prolíná.

Uvedená premisa je ostatně verifikována také v rámci širokého spektra empirických studií, byť se v tomto ohledu jako signifikantní jeví především zahraniční zkušenost. Ta totiž skrze nejrůznější bádání indikuje, že zejména žáci s tělesným postižením, na něž v rámci této práce zaměřujeme pozornost², v mainstreamovém prostředí školy čelí problematickému přijetí ze strany intaktních spolužáků (Smoot, 2004; Pijl, Frostad, Flem, 2008; Avramidis, 2013). To přitom může nabývat různých podob – od škádlení přes stigmatizaci až po exkluzi ze třídního kolektivu (Mulcahey, 1992; Pollock et al., 1997; Doubt, McColl, 2003; Kearney, 2011; Buljevac, Majdak, Leutar, 2012). Stejně tak se však mohou středoškoláci s tělesným postižením ve škole potýkat s verbální šikanou, pomluvami mířenými na jejich osobu anebo s fyzickými útoky (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000). Uvedené pak může přispívat k jejich nižšímu sociometrickému statusu (Madden, Slavin, 1983; Sale, Carey, 1995), ale i nižší míře pocitu sounáležitosti, bezpečí a akceptace ve škole (Hogan, McLellan, Bauman, 2000) či pocitu bezmoci a odcizení (Brown et al., 2003).

Výše zmíněné skutečnosti tedy z našeho pohledu exaktně odrážejí naléhavost a potřebnost věnovat se sociálně-emocionálním aspektům školské integrace taktéž na odborné úrovni. Tuzemské pedagogické výzkumy se však této specifické otázce navzdory humanizačním tendencím ve vzdělávání prozatím systematicky nevěnují. Oblastí zájmu naší disertační práce se proto s přihlédnutím k aktuálním zahraničním trendům stal výzkum sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením

¹ *Ve shodě s Šamánkovou a kol. (2011, s. 12) budeme vycházet z předpokladu, že lidská potřeba je stav charakterizovaný dynamickou silou, který vzniká z pocitu nedostatku nebo přebytku, z touhy něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické, sociální anebo duchovní.*

² *Tělesné postižení v naší práci chápeme jako přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony“ (Renotierová, 2006. s. 212). S ohledem na výzkumný soubor nás pak zajímají tělesná postižení vrozená, to znamená postižení, jež ovlivňují vývoj jedince již od narození a která postihují zhruba 3 až 5 % dětí (Vágnerová, 2014; O'Brien, 2015). Konkrétněji se pak budeme koncentrovat na dětskou mozkovou obrnu a spinální svalovou atrofii.*

v prostředí střední školy, jenž nebyl v předloženém rozsahu a specifickém prostředí doposud realizován. Vědecké studium této problematiky se z našeho pohledu stává nejenom základním předpokladem pro úspěšné začlenění a následnou harmonickou koexistenci mezi žákem s tělesným postižením a intaktními spolužáky a učiteli, ale s ohledem na celkové metodologické pojetí našeho bádání, které zrcadlí zkušenosti a prožitky samotných centrálních aktérů školské integrace, přináší hlubší vhled do takto koncipovaného vzdělávání. V tomto ohledu se tedy jedná o ojedinělou studii, jež má mimo jiné posloužit k vyplnění existujícího „bílého“ místa na poli tuzemských pedagogických výzkumů.

1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A CÍLE PRÁCE

Ačkoliv se v poslední dekádě v českém prostředí v souladu s filosofií „school/education for all“ dostávají do popředí pro-inkluzivní tendence, které v návaznosti na akceptaci žákovské diverzity volají po společném vzdělávání všech žáků, sociální a emocionální potřeby edukantů s tělesným postižením zůstávají navzdory nastíněným edukačním trendům a humanizačním tendencím upozaděny. Jinými slovy to znamená, že zatímco u zahraničních autorů můžeme zaznamenat narůstající teoretický, a především pak empirický zájem o tuto významnou oblast nastupující inkluzivní edukační praxe, tuzemská pedagogická bádání se jí prozatím systematicky nevěnují. Utvrzuje nás v tom skutečnost, že doposud nebyly publikovány rozsáhlejší odborné výstupy, které by sociální a emocionální dimenzi integrativního vzdělávání mapovaly z perspektivy konkrétní cílové skupiny v etapě jejího sekundárního vzdělávání. Naopak můžeme vysledovat, že všechny doposud publikované monografie, přehledové studie, ale i realizovaná empirická šetření mají tendenci brát si pod drobnohled postoje aktérů edukace (zejména učitelů a integrovaných žáků) a rodinných příslušníků vůči školní integraci, případně roli asistenta pedagoga v edukačním procesu. V kontextu zmíněné triády témat je přitom zájem badatelů koncentrován na heterogenní skupinu osob se zdravotním postižením, což obvykle vyústí ve volbu kvantitativně orientované anebo smíšené výzkumné strategie (Hadj-Mousová, 1996; Michalík, Kozáková, Růžička, 2004; Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Podotkneme, že pojednávání problematika je reflektována taktéž v rámci nepublikovaných absolventských prací (Linhartová, 2011; Pinková, 2014). Nově se však k těmto již klasickým tématům připojuje mapování postojů začínajících učitelů, případně studentů pedagogických oborů ke společnému vzdělávání žáků s postižením s žáky intaktními, a to jak prizmatem teoretickým, tak i empirickým (Potměšil, 2010; Balátová, Pančocha, 2011; Pančocha, Slepíčková, 2012).

Jakkoliv je účelné zaměřovat se v kontextu narůstajícího počtu žáků se zdravotním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu na

pedagogickou dimenzi integrativního vzdělávání, je třeba v návaznosti na zahraniční bádání, kde je stav poznání v této oblasti podstatně dále, reflektovat také inovativní přístupy ke zkoumání zvolené problematiky. Právě tyto totiž jednoznačně indikují potřebu neopomíjet v integrativní praxi ani interpersonální vztahy a prožitky jejich aktérů, neboť tyto dva aspekty jsou nedílnou součástí našich životů a koexistence s druhými lidmi. Není tedy pochyb o tom, že své místo mají také v této specifické edukační realitě, v níž se neustále prolínají. V teoretické rovině uvedený předpoklad stvrzuje i Briggsová (2015, s. 20), jež explicitně deklaruje, že u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je skrze docházku do školy hlavního vzdělávacího proudu saturována mimo jiné potřeba komunikace a interakcí, potřeba učit se, stejně jako potřeba sociálního, emocionálního a mentálního zdraví. Je přitom nezpochybnitelné, že se tak děje především v období sekundárního vzdělávání, které koresponduje s vývojovou etapou pozdní adolescence³ vyznačující se výraznými proměnami právě v oblasti emocionální a sociální. Uvedenou skutečnost však ve vztahu k integrativnímu, resp. inkluzivnímu vzdělávání reflektuje jen několik málo domácích autorů (Trhlíková, 2009; Pančocha, Vaňurová, Procházková, 2013).

Jakkoliv se tedy nastíněné důvody samy o sobě mohou jevit jako dostačující ospravedlnění pro náš výzkumný záměr, dodejme, že oporou se nám staly též některé studie publikované v horizontu posledních pěti let – 2012 až 2017 – (Doubt, McColl, 2003; Buljevac, Majdak, Leutar, 2012; Grütter, Meyer, Glenz, 2015; Schwab, 2015), z nichž je patrné, že žáci s tělesným postižením jsou v průběhu docházky na střední školu konfrontováni s celou řadou obtíží v sociální a emocionální oblasti. Ať už se jedná o problematiku navazování interpersonálních vztahů, okrajové postavení těchto edukantů v třídním kolektivu či o jejich prožívání vázané právě na chování intaktních spolužáků a mnohdy i samotných vyučujících k jejich osobě. V některých případech se dokonce do popředí dostává otázka šikany, která je v současné době stále častěji spojována s žáky se zdravotním postižením, a stává se proto předmětem zájmu u nejednoho badatele na poli pedagogických věd (McNamara, 2013; Rose, Simpson, Preast, 2016). Jak však můžeme vidět, v rámci naší argumentace odkazujeme především na zahraniční zdroje. V rámci jejich kritické reflexe je nicméně třeba brát v potaz nejen odlišné metodologické pojetí, ale také rozdílné historické a sociokulturní podmínky, které danou problematiku beze sporu výrazně determinují.

Jinými slovy to znamená, že u nás jsou jen velmi omezeně zastoupeny výzkumy, jejichž výsledky by bylo možné klasifikovat jako součást sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných středoškoláků s tělesným postižením. A doplníme, že i tyto zvolenou oblast zájmu obvykle zkoumají

³ *Pro pregnantnější uchopení celé práce však budeme často odkazovat na tzv. pozdní adolescenci, která koresponduje s jedincovým sekundárním vzděláváním, a již tedy budeme v souladu s Vágnerovou (2012) zasazovat mezi 15. až 20. rok života.*

kvantitativní cestou (Trhlíková, 2009; Vítová, Balcarová, Linhartová 2013), v důsledku čehož citelně schází hlubší a detailnější vhled do tohoto fenoménu. Můžeme tudíž s ohledem na řečené konstatovat, že navzdory vysoké potřebnosti zkoumat tuto marginalizovanou problematiku, v našem prostředí prozatím absentuje další relevantní opora pro nastupující inkluzivní praxi, ale i adekvátní empirická platforma pro další kvalitativně orientovaná bádání. Ve světle řečeného se tedy domníváme, že uvedené skutečnosti jsou ideálním východiskem proto, abychom skrze vlastní výzkum posunuli stav poznání v této specifické oblasti, ale také přiblížili české pedagogické výzkumy směrem k aktuálním trendům.

Jedním z cílů této disertační práce je proto **rozšíření povědomí o zvolené tematicce**, a to z perspektivy individuálně integrovaných středoškoláků s vrozeným tělesným postižením. Uvedeného chceme dosáhnout jednak skrze teoretické orámování zvoleného tématu za využití tuzemských literárních pramenů a zahraničních empirických bádání, která problematiku relevantním způsobem doplňují. Konkrétně hodláme prostřednictvím teoretických kapitol naplnit následující dílčí cíle:

- Vystihnout specifika vrozeného tělesného postižení, s akcentem na dětskou mozkovou obrnu a spinální svalovou atrofii, v souvislosti s bio-psycho-sociálními proměnami příznačnými pro vývojovou etapu pozdní adolescence.
- Poskytnout vhled do problematiky socializace a interpersonálních vztahů žáka s vrozeným tělesným postižením v prostředí střední školy, a to s přihlédnutím k základním tezím medicínského a sociálního modelu postižení.
- Vymezit vzdělávací diskurz školské integrace v kontextu jeho filosofických východisek, lidskoprávního pozadí, činitelů, současného legislativního ukotvení a nastupujících edukačních trendů.
- Vyložit sociálně-psychologické aspekty školské integrace.
- Terminologicky ujasnit pojem sociální a emocionální potřeby a konkretizovat jejich vztažnost ke školnímu edukačnímu prostředí
- Rozšířit poznání o vybraných sociálních a emocionálních potřebách žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy.

Zejména však chceme nastolenou problematiku prozkoumat prostřednictvím **vlastního kvalitativního výzkumu**, jehož záměrem bylo zjistit, jak výzkumný soubor deseti absolventů s vrozeným tělesným postižením (dětskou mozkovou obrnou anebo spinální svalovou atrofií) vnímá naplňování svých sociálních a emocionálních potřeb v prostředí střední školy.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

Teoretický rámec disertační práce je pokryt skrze tři kapitoly. V té první se koncentrujeme na základní charakteristiku námi sledované skupiny osob, tj. adolescentů s vrozeným tělesným postižením z hlediska somatického, sociálně-psychologického a edukačního. To znamená, že nejprve se zaměřujeme na vymezení vrozeného tělesného postižení jako somatopedické kategorie, kdy se s ohledem na výzkumný soubor detailněji věnujeme výkladu dětské mozkové obrny a spinální svalové atrofie. V rámci reflexe psychosociálních aspektů vrozeného tělesného postižení je náš fokus zaměřen na postihnutí zatěžujících vlivů tohoto zdravotního postižení stejně jako jeho dopadů na emoční prožívání dospívajícího jedince. Poslední textová sekvence úvodní teoretické kapitoly je věnována specifikům doprovázejícím učení středoškoláků s tělesným postižením.

Druhá kapitola je sondou do problematiky socializace a interpersonálních vztahů žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy. V rámci takto nastoleného východiska nejprve nahlížíme na edukaci žáků s tělesným postižením v kontextu základních tezí medicínského a sociálního modelu. V tomto ohledu přitom čerpáme zejména ze zahraničních literárních pramenů, které o dopadu těchto dvou antagonických modelů na vzdělávání osob se zdravotním postižením hojně diskutují. V rámci dílčích subkapitol pak otevíráme další, v tuzemských literárních pramenech prozatím spíše opomíjená témata, a to stigmatizující vlivy tělesného postižení v prostředí střední školy stejně jako socializační působení školy ve vztahu k edukantovi se somatickými deficity. Snažíme se přitom zohlednit nejenom vliv intaktních spolužáků, ale reflektujeme také roli učitele v procesu sekundární socializace.

Vyústění teoretického rámce disertační práce představuje kapitola třetí, jež nahlíží na sociální a emocionální potřeby středoškoláků s tělesným postižením jako na součást integrativní edukační praxe. Jelikož se jedná o kapitolu stěžejní, která představuje východisko pro autorský empirický výzkum, její obsah přiblížíme v následující subkapitole.

2.1 Sociální a emocionální potřeby žáků s tělesným postižením jako součást integrativního vzdělávání v prostředí střední školy

Člověk se ve svém životě bez přítomnosti druhých osob zkrátka neobejde. Uvedená skutečnost podle Heluse (2015, s. 17-18) vyplývá z podstaty člověka jakožto subjektu jednajícího a prožívajícího, u něhož ovšem není potlačena jeho individualita. Zdůrazněme, že tato teze se stává stále validnější také ve vztahu ke školnímu edukačnímu prostředí, neboť škola, na niž lze pohlížet jako na klíčovou edukační instituci a významný socializační činitel, žáka učí koexistovat s druhými lidmi, regulovat projevy emocí, podřídit se skupinovým cílům

(konformitě) a v neposlední řadě rozvíjet kooperaci a identifikaci se třídou (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 24).

Nelze však opomíjet skutečnost, píše Komora, Polakovičová (2013, s. 71), že aby mohla třída dobře fungovat jako sociální skupina, je nutné reflektovat základní individuální potřeby každého žáka, stejně jako poznat a respektovat potřeby třídy jako celku. Augerová, Boucharlatová (2005, s. 32–33) v této souvislosti uvádí, že se jedná zejména o:

- Potřebu bezpečí, jež je dána existencí jasně definovaných pravidel a norem ve třídě, v souladu s nimiž se následně žáci chovají.
- Potřebu sounáležitosti, která se ve třídě projevuje sdílením stejných hodnot a norem, dále duchem solidarity vyznačujícím se tendencemi semknout se a postavit se za sebe v situacích ohrožení osobou zvenčí, ale i spoluprací mezi členy skupiny.
- Potřebu uznání, kterou žáci potřebují pocítovat nejen ze strany učitele, ale i dalších dospělých, kteří participují ve škole, jiných tříd i spolužáků.
- Potřebu vyjádřit se a komunikovat, jež patří mezi základní potřeby každého člověka. Protože je komunikace ve třídě řízená a značně omezená, uskutečňuje se nejčastěji směrem od učitele k žákům a naopak. Je však třeba reflektovat, že je nutně doprovázena určitou mírou hluku. Uvedené proto klade nároky na učitele, aby tento způsob komunikace toleroval a netrval na tichu ve třídě a pouhém pasivním poslouchání ze strany žáků.

V kontextu uvedeného tedy můžeme říci, že sociální souvislosti našeho života tvoří především druzí lidé. Ostatně také Bertrand (1998, s. 44) v návaznosti na personalistické teorie deklaruje, že žák by měl být v první řadě osobou, která se plně projevuje, je důvěryhodná, společenská, tvůrčí a neustále se proměňující. Na sociální a emocionální potřeby proto budeme v předkládaném textu nazírat jako na výsledek interpersonálních interakcí mezi jednotlivci, ale i skupinami. Franclová (2013, s. 110) s odkazem na sociální potřeby vysvětluje: „Na jedné straně se do vztahů promítají potřeby jedince – ve vztazích hledá jejich uspokojení; zejména se jedná o potřeby sociální. Na druhé straně vztahy vyvolávající sociální potřeby jedince, jsou sférou důležitých motivačních incentiv.“ Sociální potřeby tudíž můžeme chápat jako synonymum pro základní získané motivy, nové tendence, které jsou úzce spjaty se základními interpersonálními vztahy, a které tedy člověk vytváří v průběhu života v kontaktu s jinými lidmi, skupinami či institucemi (Atkinson, 2003, s. 234).

Současně je ale třeba reflektovat, že emoce nelze oddělovat od sociálního světa, jelikož jsou jeho nedílnou součástí. „Emoce provázejí veškeré sociální situace a jevy; prosociální i antisociální chování, konflikty, život v malé i velké sociální skupině, sociální vztahy v nejrůznějších podobách, jsou součástí postojů, předsudků i identity, provázejí jevy konformity, facilitace a inhibice, sociálního poznávání atd.“ (Slaměník, 2011, s. 79). Lečbych (2016, s. 91) doplňuje, že na emoce je možno nahlížet také jako na prostředky, které

prispívají ke koordinaci sociálních vztahů, k hodnocení sociální interakce či k reagování jedince při problémech v interakci. Dodejme, že v kontextu řečeného se jako signifikantní jeví především sekundární emoce, které vznikají složením dvou primárních emocí a mají úzký vztah ke společenskému prostředí. Nejčastěji přitom mají podobu obdivu, úcty, pohrdání či závisti (Nakonečný, 2012, s. 65).

Můžeme tedy shrnout, že emocionální potřeby je možno chápat jako základ chování ve vztazích, do nichž náležíme. Budeme-li tento obecný úhel pohledu aplikovat do podmínek školního edukačního prostředí, pak je zřejmé, že právě skrze skupinovou dynamiku se žák může naučit poznávat své pocity, strategie při vytváření vztahů k ostatním, ale i reakce, které vyvolává u druhých (Bertrand, 1998, s. 122). Z uvedeného tudíž explicitně vyplývá, že na žáka s tělesným postižením je třeba pohlížet také jako na sociální bytost s emocemi a interpersonálními vazbami k dalším edukantům i edukátorům. Vzdělávání proto není možné oddělit od pocitů jeho objektů.

Jaké sociální a emocionální potřeby se tedy mohou vynořovat v průběhu docházky žáka s vrozeným tělesným postižením na střední školu? O jejich kategorizaci se v odborné literatuře pokoušela celá řada autorů (Pichaud, Thareauová, 1998; Maslow, 1999; Šamánková a kol., 2011; Hashim, 2013), avšak na následujících řádcích se zaměříme pouze na vybrané potřeby, které lze vnímat jako relevantní ve vztahu k prostředí střední školy, a to i s přihlédnutím k hierarchii potřeb třídy uvedené na začátku této kapitoly. V první řadě se jedná o potřebu afiliace, která vyjadřuje touhu člověka vyhledávat a navazovat kontakty a vztahy s druhými lidmi. V kontextu našeho tématu se jedná především o vrstevníky – spolužáky, ale učitele a další pedagogické pracovníky. Těmito dílčími podoblastmi se zabývá celá řada současných bádání (Symes, Humphrey, 2010; Frostad et al., 2011; Schwab, 2014), která současně potvrzují, že žáci s postižením zařazení do běžného vzdělávacího proudu čelí nepopulárním sociálním pozicím v třídním kolektivu i nepřijetí ze strany spolužáků. V návaznosti na řečené se tudíž v mnoha teoretických i empirických zdrojích můžeme dobrat ke konstatování, že právě potřeba akceptace a kladné sociální pozice v třídním kolektivu se řadí mezi další významné sociální potřeby dospívajících individuálně integrovaných žáků. V souvislosti s tím Fox (2013, s. 73) uvádí, že na školní integraci je třeba nahlížet právě v kontextu naplňování *potřeby sociální akceptace*. Pokud jsou totiž intaktní žáci vzdělávání s integrovaným jedincem již od primárního vzdělávání, redukuje to jejich obavy či předsudky vůči vrstevníkům, kteří vypadají anebo se chovají odlišným způsobem. Sekundárně tak dochází k saturaci *potřeby sebevědomí* na straně žáků s postižením, což se společně s *potřebou sebeúcty* podle Hassonové (2015, s. 59) řadí mezi významné emocionální potřeby.

Z hlediska každodenního života ve třídě a naplnění výchovně-vzdělávacích cílů se jako neméně důležitá jeví *potřeba kooperace*. Tento předpoklad dále rozvíjí Baglieriová, Shapiro (2012, s. 124-125), kteří píší, že kooperace mezi

žáky s postižením a žáky intaktními může vést k akceptaci rozdílů a interpersonálním sympatiím. Právě přímý kontakt a interakce skrze kooperaci mohou přispět k překonání předsudků a k multidimenzionálnímu pohledu na sebe samé. Žák s tělesným postižením by tedy neměl být vnímán pouze jako jakýsi „host“, ale jako někdo, kdo patří do třídy stejně jako všichni ostatní. Jedině tak dojde v edukační praxi k saturaci dalších sociálních potřeb žáka s tělesným postižením – potřeby *sounáležitosti a akceptace*, které Vágnerová (2017, s. 347) chápe jako potřeby související se vztahem k jiným lidem. Žáci totiž potřebují vědět, že někam patří, že jsou součástí společenství. Znovu se tak ukazuje propojení sociálních a emocionálních potřeb, neboť je-li edukant s tělesným postižením přijímán ostatními žáky a pracovníky školy, dochází dle Hassonové (2015, s. 59) k saturaci *potřeby emocionálního spojení s ostatními*, což znamená, že cítí, že je přijímán a uznáván druhými lidmi, že někam patří, stejně jako cítí, že je respektován, chápán, oceňován či podporován ostatními aktéry edukace. Jsou-li navíc potřeby sounáležitosti a akceptace naplněny, slouží nejenom k eliminaci pocitu nejistoty a posílení pocitu bezpečí, které představují významné emocionální potřeby (Hasson, 2015, s. 59), ale také k potvrzení vlastní hodnoty.

Součástí sociálních potřeb je však nezpochybnitelně také *potřeba altruismu*, kterou mnozí autoři (Slavin, 1991; Stevens, Slavin, 1995; Elboj et al., 2002) vnímají jako významný aspekt integrativního vzdělávání. Uvedené je dáno tím, že potřeba altruismu vyplývá zejména ze vzájemné podobnosti členů třídy i z jejich vzájemně sdílených percepčních, komunikačních a interakčních schémat. Ve vztahu k současné škole tedy můžeme altruismus chápat jako významný nástroj humanizace a socializace edukantů, neboť z hlediska sociálně-psychologického u žáků podporuje sebevědomí, vzájemný respekt, solidaritu, akceptaci diverzity i spolupráci. V návaznosti na řečené nelze u individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením opomenout ani *potřebu komunikace* s druhými lidmi, neboť jak upozorňuje Šírová (2012, s. 63) prostřednictvím ní je u jedinců saturována potřeba vztahu, kooperace a autonomie. Ve vztahu k nastolené potřebě komunikace se sluší dodat, že k jejímu naplnění by měl v edukačním procesu přispět koncept komunikativního pojetí výchovy ve škole, jenž nazírá na žáka dvojím způsobem. V první řadě jej vnímá jakožto aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými. V druhém případě je pak subjektem výuky, který kooperuje, je uctíván a respektován dospělými a udržuje otevřené a partnerské vztahy s učitelem (Vališová, Kasíková, 2011, s. 227). To má za následek, že se v průběhu komunikace vytváří komunikační řetěz – každá reakce přijímacího z něj dělá vysílajícího nové zprávy pro původního vysílajícího (Hennig, Pelz, 2008, s. 37). Jako výstižný se nám jeví výrok Andersenové et al. (1993, s. 94), jež přirovnávají komunikaci v edukačních procesech k ping-pongu: „Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Střídejte se. Ať je míč v pohybu.“

Naše pojednání o sociálních a emocionálních potřebách individuálně integrovaných středoškoláků s tělesným postižením uzavřeme vzhledem do *potřeby seberealizace*, jež se podle Havlíčkové (2015, s. 156) projevuje snahou žáka využít svých možností a schopností. Hassonová (2015, s. 59) k uvedenému doplňuje, že jedinec se v návaznosti na tuto emocionální potřebu potřebuje cítit kompetentní a schopný, potřebuje si být vědom vlastního významu i dosažených úspěchů. Je však třeba reflektovat, píše Hedges, Schneider (2005, s. 143), že jsou to právě školní normy a hodnoty, jež vedou k takovému chování, které zpětně směřuje k naplnění potřeby afiliace, sebeúcty a seberealizace. Důvody jsou zřejmé: Žáci, u nichž školní prostředí podporuje jejich touhu po vědění a zároveň potřebu seberealizace, mají pravděpodobně pozitivnější postoje ke škole než žáci, jejichž kognitivní a emocionální potřeby zůstávají nenaplněny (Hedges, Schneider, 2005, s. 144).

S ohledem na řečené se tudíž můžeme přiklonit k tezi, že integrativní vzdělávání reflektující sociální a emocionální potřeby žáků s tělesným postižením by mělo hledat oporu v sociálním a emocionálním učení, které by se podle mnohých autorů mělo stát „srdcem edukace“ (Roffey, 2010; Watson, Emery, Bayliss, 2012; Cefai, Cavioni, 2013). Zahrnuje totiž porozumění sobě i druhým, regulaci emocí (s akcentem na prožitky pozitivní), rozvíjení zdravých a láskyplných vztahů, učinění dobrých a zodpovědných rozhodnutí a využití vlastních silných stránek. Je to tedy právě vzdělávání v sociálně a emocionálně gramotné třídě, jež zajišťuje, že se integrovaný edukant stane každodenní součástí života ve třídě (Hamre, Pianta, 2001; Battistich, Schaps, Wilson, 2004; Payton et al., 2008). Jak proto podotýkají Cefai, Cavioni (2013, s. 17), výsledkem těchto snah bude vytvoření podporující komunity, do níž patří každý žák a může v ní plně participovat.

3. METODOLOGIE VÝZKUMU SOCIÁLNÍCH A EMOCIONÁLNÍCH POTŘEB INDIVIDUÁLNĚ INTEGROVANÝCH STŘEDOŠKOLÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Výzkumné šetření k disertační práci proběhlo v letech 2015–2017. V zásadě lze říci, že **výzkum probíhal ve třech fázích**. V rámci **první fáze**, jíž zcela jistě můžeme označit jako *přípravnou*, došlo ke studiu odborné literatury, předběžné teoretické analýze a formulaci základních metodologických náležitostí, které detailněji vyložíme v rámci samostatných subkapitol. V průběhu prvního roku naší vědecké profilace navíc došlo k vytvoření předběžného plánu výzkumu, a to s akcentem na harmonogram sběru dat, jenž byl dle potřeby v průběhu celého výzkumného procesu revidován.

Druhá, realizační fáze byla založena na sběru dat, který probíhal ve třech vlnách. *Třetí výzkumná fáze* pak logicky vyústila v analytickou práci se

získaným výzkumným materiálem. Musíme však poznamenat, že dílčí analytické kroky byly uskutečněny již v průběhu druhé realizační fáze, a to v návaznosti na publikační výstupy vzniknuvší v průběhu řešení specifického vysokoškolského výzkumu IGA (viz Hanková, Vávrová, 2016a; Hanková, Vávrová, 2016b; Hanková, Vávrová, 2017a; Hanková, Vávrová, 2017b). V rámci finální analytické práce, která probíhala v průběhu roku 2017, jsme však nasycený výzkumný materiál podrobili hloubkové analýze a námi vyvozená zjištění jsou součástí předložené disertační práce.

3.1 Výzkumný problém a jeho teoretické ukotvení

Na základě předběžné teoretické analýzy jsme stanovili základní premisu výzkumu, a to, že ačkoliv jsou žáci s tělesným postižením formou individuální integrace vzdělávání v prostředí střední školy, mohou zde z hlediska sociálních a emocionálních potřeb strádat.

Z tohoto předpokladu jsme následně vycházeli při formulaci **výzkumného problému**, v jehož popředí stálo rozkrytí *sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných absolventů s vrozeným tělesným postižením v prostředí střední školy*. K centrálnímu fenoménu tedy primárně přistupujeme jako k jevu pedagogickému, neboť naším záměrem je poukázat na provázanost sociálních a emocionálních potřeb žáků se školním edukačním prostředím, a tedy přistupovat ke zvolené dyádě potřeb jako ke svébytné součásti koexistence individuálně integrovaného žáka s ostatními aktéry edukace. Z těchto intencí jsme vycházeli také na počátku naší výzkumné práce, kdy bylo s ohledem na absentující výzkumy podobného zaměření nezbytné pregnantně konceptualizovat pojmy, na nichž je vystavěno naše šetření.

Při vymezení prvního pojmu – *sociálních potřeb* – jsme vycházeli ze všeobecně známého faktu, že člověk sice přichází na tento svět jako tvor biologický, ale postupně se stává také bytostí sociální, takže se neobejde bez společnosti a interpersonálních vztahů s druhými lidmi. V tomto pojetí jsou tedy sociální potřeby úzce napojeny na otevřenou pedagogikou, jak ji vykládá Bertrand (1998, s. 60-61), neboť uvádí, že učení je především uvědomění si vztahů, které žák ve vzdělávacím prostředí naváže. Proto je v edukačním procesu důležité uplatnění participačního přístupu, jenž staví na respektování osobnosti dítěte, jeho právech – zejména na právu podílet se na tvorbě svého života a podílet se na životě společenství či na požadavku rozvíjet sociální kompetence, komunikaci a s tím související úroveň sociálních vztahů ve třídě (Kratochvílová, 2013, s. 53).

Při charakterizování *emocionálních potřeb* bylo vycházeno z předpokladu, že emoce jsou definovány a nahlíženy přes sociální vztahy. To znamená, že je možné je chápat jako prostředek koordinující sociální interakci, neboť jde o relativně rychlé, automatické a mimovolní odpovědi, které jedinci pomáhají regulovat, udržovat a užívat různé sociální vztahy (Keltner, Haidt, 1999; Slaměník, 2011). Jinými slovy můžeme říci, že právě emoce napomáhají

integrovanému edukantovi ustanovit a udržovat ve školním edukačním prostředí kooperativní a harmonické vztahy se spolužáky či učiteli a třídou jakožto svébytnou, malou sociální skupinou. V druhé řadě pak slouží k odlišení sebe sama od spolužáků a soutěžení s nimi o sociální status. V rámci emocionálních potřeb jsme se tedy zaměřovali na analýzu toho, jak se absolventi s vrozeným tělesným postižením cítili v prostředí střední školy a co zde prožívali. Ostatně také otevřená pedagogika proklamuje, že city jsou stejně důležité jako znalosti. Nelze však opomenout ani význam sociokognitivních teorií, které skrze kooperativní učení podporují právo na komunikaci, partnerskou spolupráci i sebepojetí žáků, jelikož tito se učí pozitivněji vnímat sebe sama a necítí se tak osaměle. Tím dochází k poklesu segregačních tendencí, a tedy i naplnění základních inkluzivních myšlenek (Bertrand, 1998, s. 144-145).

S přihlédnutím k řečenému se tudíž domníváme, že každá edukační realita je protkána širokým spektrem sociálních vazeb, do nichž vstupují rovněž emoční prožitky žáků. Tento integrující pohled přitom hodláme uplatnit také v rámci našeho bádání, neboť budeme na sociální a emocionální potřeby nazírat jako na jednu komplexně propojenou oblast lidských potřeb, která je prediktorem nejen úspěšné realizace výchovně-vzdělávacích cílů, ale i kvalitního třídního klimatu. Ve světle těchto předpokladů jsme se tudíž rozhodli náš výzkumný zájem koncentrovat na tři úzce propojené oblasti: (1) mezilidské vztahy utvářené v prostředí střední školy; (2) kooperaci a komunikaci mezi individuálně integrovaným žákem a dalšími aktéry edukace a (3) postavení individuálně integrovaného žáka s tělesným postižením ve třídním kolektivu.

Prostředí školy bývá v souladu s Geistem (1992, s. 162) nejčastěji chápáno jako objektivní realita, která se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou jeho součástí. Podle Grecmanové (2004) toto sestává z dimenze ekologické, společenské, sociální a kulturní. Ve světle uvedených skutečností proto bude v rámci prostředí střední školy věnována pozornost nejen intencionálním edukačním procesům probíhajícím ve třídě, ale také socializačním procesům, k nimž ve škole dochází mimo záměrné působení učitele (např. během přestávky). Můžeme tak vidět návaznost na sociokognitivní teorie, které v nejobecnější rovině poukazují na to, že člověk a jeho prostředí jsou ve vzájemné interakci. Zajímají nás přitom především vlivy prostředí třídy na učení žáků (Bertrand, 1998, s. 118).

3.2 Výzkumné cíle a otázky

V rámci **hlavního výzkumného cíle** je naše pozornost soustředěna na to, jak absolventi⁴ s vrozeným tělesným postižením (dětskou mozkovou obrnou anebo

⁴ Na počátku plánování našeho výzkumného záměru jsme zvažovali, že do výzkumného souboru zařadíme žáky, kteří v době realizace interview podléhají sekundárnímu vzdělávání. V průběhu komunikace s potenciálními účastníky výzkumu jsme však byli konfrontováni

spinální svalovou atrofií) vnímají naplňování svých sociálních a emocionálních potřeb v prostředí střední školy. Zřetel je přitom brán na retrospektivní pohled participantů na zkoumaný fenomén, kdy takto koncipovaná perspektiva byla ohraničena a podpořena kritériem, že v době realizace interview neuběhlo více, než pět let od ukončení jejich středoškolského studia maturitní zkouškou. Prostřednictvím dílčích cílů koncentrujeme pozornost na rozkrytí toho, které sociální a emocionální potřeby považují absolventi s vrozeným tělesným postižením za důležité a jak konstruují jejich naplňování v prostředí střední školy. Dále se zaměříme na analýzu toho, které elementy z pohledu participantů determinují vznik identifikovaných potřeb. V neposlední řadě je kladen akcent na to, jak vnímají účastníci výzkumu mezilidské vztahy, kooperaci a komunikaci s ostatními aktéry edukace, stejně jako jak konstruují své postavení ve třídním kolektivu.

Na základě stanovených výzkumných cílů si klademe **hlavní výzkumnou otázku**: Jak absolventi s vrozeným tělesným postižením vnímají naplňování svých sociálních a emocionálních potřeb v prostředí střední školy?

Tuto následně zaostrujeme skrze následující **dílčí výzkumné otázky**:

- Které sociální a emocionální potřeby považují absolventi s vrozeným tělesným postižením za důležité a jak konstruují jejich naplňování v prostředí střední školy?
- Které elementy z pohledu absolventů s vrozeným tělesným postižením determinují vznik identifikovaných sociálních a emocionálních potřeb?
- Jak vnímají absolventi s vrozeným tělesným postižením mezilidské vztahy utvářené v prostředí střední školy?
- Jak vnímají absolventi s vrozeným tělesným postižením kooperaci a komunikaci s ostatními aktéry edukace v průběhu jejich docházky na střední školu?
- Jak retrospektivně konstruují absolventi s vrozeným tělesným postižením své postavení ve třídním kolektivu?

3.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

S ohledem na stanovené výzkumné cíle lze říci, že náš výzkum má explorativní charakter a jeho těžiště je v kvalitativně orientované metodologii. Jak uvádí Strauss, Corbinová (1999, s. 10), jedná se o takový výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur, či jiných způsobů

s jejich nezájmem participovat na našem výzkumu, přičemž argumentovali obavami o to, že by i přes anonymizaci dat mohla být v publikačních výstupech identifikována jejich pravá identita. Proto se nám tedy jevílo jako účelnější koncentrovat naši pozornost na absolventy, kteří byli formou individuální integrace vzdělávání na běžné střední škole, avšak v návaznosti na jejich ukončené studium se při realizaci interview necítily svázány nejistotou či strachem, a proto se s námi zcela otevřeně a do hloubky podělili o své zkušenosti.

kvantifikace. Usiluje naopak o to jít do hloubky a přinést o zkoumaném jevu co nejvíce informací (Švaříček, 2007, s. 17). Podobně i další autoři (Lewis-Beck, Bryman, Futing Liao, 2004; Hendl, 2005) uvádějí, že kvalitativní výzkum je zastřešujícím pojmem pro takový přístup, jenž si klade za cíl rozkrýt to, jak lidé chápou, prožívají, interpretují a tedy i vytváří sociální, resp. edukační realitu.

Ke sběru dat bylo s ohledem na metodologické pojetí celého výzkumu primárně využito *polostrukturované interview* s rámcovým scénářem rozhovoru. Jako sekundární metoda sběru dat, jež nám současně zajistila tzv. metodologickou triangulaci dat, jsme zvolili *analýzu písemných dokumentů*. V návaznosti na klasifikaci dokumentace od Hendla (2005, s. 204) pro účely analýzy dokumentů využijeme jednak úřední dokumenty (vyhlášky), ale i tzv. virtuální dokumenty, čili data nacházející se na internetu (webové stránky shromažďující dokumenty podporující vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu). Naši pozornost, jak lze vidět z přílohy č. 1, konkrétně zaměříme na dokumentaci legislativní povahy, na kurikulární a strategické dokumenty vzdělávací politiky, ale i na dokumenty na evropské úrovni s cílem posoudit, je-li v nich explicitně deklarovaný akcent na podporu sociálních a emocionálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto účely – a ve shodě s explanací pojmů, s nimiž v rámci výzkumu pracujeme – jsme se v rámci analýzy zvolených dokumentů zaměřovali na to, obsahují-li tyto dokumenty následující klíčová slova:

- *Klíčová slova vázaná k pojmu „sociální potřeby“:*
 - Mezilidské / interpersonální / sociální vztahy
 - Kooperace / spolupráce / kooperativní učení / kooperativní výuka
 - Participace
 - Mezilidské / interpersonální / sociální interakce
 - Komunikace
- *Klíčová slova vázaná k pojmu „emocionální potřeby“:*
 - Pocity
 - Prožívání
 - Emoce

3.4 Volba výzkumného souboru a sběr dat

Jako zkoumanou populaci, skrze jejíž výpovědi došlo k proniknutí do zvoleného fenoménu, jsme zvolili absolventy s vrozeným tělesným postižením – dětskou mozkovou obrnou či spinální svalovou atrofií – jejichž sekundární vzdělávání se uskutečňovalo ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tzn., že zde byli individuálně integrováni.

Jakmile byla stanovena základní kritéria, jejichž splnění zajistilo homogenitu výzkumného souboru, započali jsme s jeho sycením. Počáteční výběr participantů zahrnutých do výzkumu byl založen na osobních kontaktech

s devíti⁵ absolventy s vrozeným tělesným postižením. Dva účastníci výzkumu pak byli získáni záměrným výběrem skrze techniku sněhové koule. Tato podle Dismana (2002, s. 114) „spočívá ve výběru jedinců, při kterém nás nějaký původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny.“ Lze tedy říci, že se jména dalších osob, které se účastní výzkumu, „nabalují“ jako sněhová koule, a to až do chvíle, dokud není vzorek „teoreticky nasycen“ (Disman, 2002, s. 114).

Do výzkumu bylo celkově zahrnuto devět žen a jeden muž s vrozeným tělesným postižením (některou z forem dětské mozkové obrny anebo spinální svalové atrofie). Tito v rámci sekundárního vzdělávání navštěvovali gymnázia, střední odborné anebo průmyslové školy a v době realizace rozhovoru obvykle uplynuly dva až pět let od ukončení středoškolského studia maturitní zkouškou. Nejkratší rozhovor trval 65 minut, nejdelší pak 127 minut. Bližší sociodemografické informace o osobách z výzkumného souboru a základní deskriptivní charakteristiky realizační fáze výzkumu souhrnně zachycuje tabulka přiložená v příloze č. 2.

3.5 Situační analýza jako metoda zkoumání sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných středoškoláků s tělesným postižením

Pro zpracování empirických dat získaných skrze polostrukturovaná interview jsme zvolili situační analýzu (*situational analysis*) konceptualizovanou Adele Clarkeovou. Metoda situační analýzy vychází z pozitivistické zakotvené teorie, avšak v návaznosti na své inovativní analytické přístupy je řazena k její druhé generaci (Morse et al., 2009, s. 42). Novum situační analýzy jakožto „balíku teorie/metody“ spočívá nejenom v tom, že se dokáže vyrovnat s kritikou pozitivistické zakotvené teorie, ale rovněž v tom, že přináší nové analytické postupy, skrze něž lze inovativním způsobem nahlížet na zkoumaný fenomén. Uvedené pramení z faktu, že tato metoda staví v souladu se situační teorií na přesvědčení, že nelze zkoumat pouze izolované chování či jednání lidí, ale naopak je nezbytné analyzovat celou neredukovanou situaci, která přispívá ke vzniku takového chování anebo jednání (Clarke, 2003, s. 555). Jinými slovy to znamená, že sama situace zkoumání je základní jednotkou analýzy, přičemž tou se rozumí množina všech prvků, které utvářejí zkoumaný fenomén svým působením a které lze podložit empirickými daty (Clarke, 2005; Clarke, 2014). V kontextu našeho výzkumu to tedy znamená, že se nebudeme zaměřovat pouze na sociální a emocionální potřeby středoškoláků s tělesným postižením jako

⁵ Do výzkumu byla zahrnuta také participantka Simona, s níž byl uskutečněn rozhovor v rámci první vlny sběru dat. Jelikož ale v roce 2016 došlo k úmrtí této ženy, z etických důvodů jsme transkript našeho rozhovoru z celkového objemu dat vyřadili a přikročili jsme k dosycení dat v rámci třetí vlny sběru dat.

takové, ale také na to, co k těmto potřebám náleží a co je v konkrétní edukační realitě determinuje. Díky tomuto přístupu je nejenže udržena komplexnost zkoumané situace, ale otevírá se prostor pro zachycení unikátních a partikulárních elementů, které s ní souvisí, což v klasické pozitivistické zakotvené teorii doposud nebylo činěno.

Ve shodě s doporučeními Clarkeové (2005) jsme tedy v doslovně transkribovaném materiálu: (1) provedli otevřené kódování a identifikovali všechny klíčové elementy související se situací naplňování sociálních a emocionálních potřeb žáků s vrozeným tělesným postižením v průběhu jejich docházky na běžnou střední školu; (2) pomocí těchto elementů jsme utvořili neuspořádanou (messy) mapu (viz přílohu č. 3); (3) následně jsme celkem 93 elementů této neuspořádané mapy utřídili do 15 klíčových kategorií, čímž jsme utvořili strukturovanou (uspořádanou) mapu, neboli tzv. ordered map. V té jsme zvýraznili oblasti našeho zvýšeného výzkumného zájmu, a to s akcentem na komunikaci, učitelovo pedagogické působení, kooperaci se spolužáky, sociální postavení ve třídě, vztahy s intaktními spolužáky a sociální potřeby (viz přílohu č. 4); (4) následně jsme utvořili relační mapy, které zachycují vztahy mezi jednotlivými elementy, které ke zkoumané situaci náleží, a rovněž jejich vztažnost k identifikovaným sociálním potřebám. Jedná se o relační mapy se zaměřením na učitelovo neangažované a angažované pedagogické působení (viz přílohu č. 5 a 6) a o relační mapu se zaměřením na vztahy a sociální postavení integrovaného žáka ve třídním kolektivu (viz přílohu č. 7); (5) interpretace dat pak byla doplněna o mapy sociálních světů, které slouží k identifikaci klíčových sociálních skupin, organizací (tj. *sociálních světů*) anebo arén, což jsou diskursivní prostory, v nichž dochází k vyjednávání významů. Mnohem častěji se však jednalo o tzv. poziční mapy, které podle Clarkeové (2005, s. 22) umožňují nahlížet různorodé významové pozice zastávané či nezastávané jedinci ve zkoumané situaci. Pro tyto účely bývají stanoveny dvě významové osy spjaté s tématy či problémy identifikovanými v situaci naplňování sociálních a emocionálních potřeb žáků s vrozeným tělesným postižením v průběhu jejich docházky na běžnou střední školu.

4. SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, JEJICH DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Záměrem předloženého výzkumu bylo rozkrýt v hlubších souvislostech situaci naplňování sociálních a emocionálních potřeb z perspektivy individuálně integrovaných středoškoláků s vrozeným tělesným postižením. Pro tyto účely byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, s těžištěm v polostrukturovaných interview. Tato metoda sběru dat, která byla s ohledem na metodologickou triangulaci dat doplněna analýzou dokumentů, se osvědčila nejenom z hlediska hlubšího ponoření se do tématu, ale také z důvodu toho, že přinesla mnohá nová zjištění, která by nebylo možné skrze kvantitativní nástroje sběru dat zachytit.

Náš výzkum lze tudíž z hlediska jeho zaměření, metodologického uchopení, ale i užší specifikace výzkumného souboru považovat za originální a přinášející nové poznatky a perspektivy pro pedagogickou teorii a praxi. Jedná se totiž zcela jednoznačně – v porovnání se zahraničními výzkumy – o problematiku, jež je na poli tuzemských pedagogických výzkumů nedotčena. Existují sice dílčí výsledky, které bychom mohli chápat jako prvotní odkaz na námi řešenou tematiku, ale často se tak děje v rámci širě koncipovaných kvantitativních šetření směřujících ke generalizaci získaných poznatků (Bazalová, 2004; Trhlíková, 2009; Vítová, Balcarová, Linhartová, 2013; Slepíčková, Pančocha et al., 2013; Vomáčková a kol., 2014). Naše kvalitativní výsledky, jež představují hlubokou sondu do zvoleného fenoménu, tedy mohou převládající výzkumná zjištění kvantitativní povahy relevantním způsobem „zaostřit“, doplnit a vytvořit tak platformu pro další bádání v této oblasti.

Holistický a hluboký pohled na zkoumanou problematiku je ovšem podpořen také využitím analytických postupů situační analýzy, které kladou důraz na komplexnost celé zkoumané situace, díky čemuž je daná edukační realita zachycena ve své neredukované komplexnosti, včetně okrajových elementů, jež do ní intervenují⁶.

Nyní se zaměříme na diskuzi výsledků výzkumu, a to s akcentem na doporučení do praxe i nastínění dalších možností zkoumání. Její struktura se bude odvíjet od stanovených výzkumných otázek.

4.1 Signifikantní sociální a emocionální potřeby absolventů s vrozeným tělesným postižením, determinanty jejich vzniku a míra naplnění v prostředí střední školy

Předmětem první a druhé výzkumné otázky bylo porozumění tomu, které sociální a emocionální potřeby považovali absolventi s vrozeným tělesným postižením v průběhu své docházky na běžnou střední školu za důležité a jak zpětně konstruují jejich naplňování v tomto edukačním prostředí. Stejně tak nás ovšem zajímalo, co z pohledu participantů vedlo ke vzniku identifikovaných potřeb. Na základě provedených relačních analýz (viz obrázky č. 5, 6, 7) je patrné, že participantů ve svých výpovědích odkazovali zejména na sociální potřeby, které byly odrazem jejich vztahů a celkové koexistence s intaktními spolužáky a učiteli. V tomto ohledu je tedy stvrzen teoretický předpoklad Franclové (2013) o tom, že se do vztahů promítají sociální potřeby jedince, na druhé straně jsou to však interpersonální vztahy, které generují naše sociální

⁶ *Vzhledem k uvedenému přikládáme do příloh pouze stěžejní analytické výstupy a v této kapitole shrneme výzkumná zjištění, neboť samotná interpretace dat je v situační analýze natolik rozsáhlá a komplexní, že ji žádným způsobem nelze zestručnit, aniž by nebyla narušena její hloubka. Kompletní analýzu a interpretaci dat pak lze nalézt v příslušné dizertační práci.*

potřeby. Je však třeba reflektovat, že dominantněji se ve výpovědích individuálně integrovaných žáků objevovaly sociální potřeby vázané na mezilidské vztahy s vrstevníky, což lze, ve shodě se Sedláčkovou (2009), přisuzovat faktu, že potřebu kontaktu s vrstevníky řadí mezi jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku.

Co se emocionálních potřeb týče, lze konstatovat, že tyto nabývaly u integrovaných žáků s vrozeným tělesným postižením podoby emočních prožitků, které byly znovu úzce svázány s jejich sociálními zkušenostmi a interpersonálními vazbami navázanými ve školním edukačním prostředí. Tato empirická zjištění tedy korespondují s naším dřívějším předpokladem, že emocionální potřeby člověka je možno chápat jako základ chování ve vztazích, do nichž náležíme. Současně závěry našeho bádání navazují na předpoklad mnohých autorů o sociální funkci emocí (Frijda, 1986; Parkinson, 1996; Keltner, Haidt, 1999; Morris, Keltner, 2000; Van Kleef, De Dreu, Manstead, 2010, Lečbych, 2016). Její přesah do školního edukačního prostředí však doposud nebyl empiricky zachycen, tudíž lze námi vyvozené závěry považovat za novátorské a obohacující pro školní edukační praxi.

Podíváme-li se na naše zjištění detailněji, můžeme s odkazem na relační mapy zachycující učitelovo pedagogické působení směřované k integrovanému žákovi s vrozeným tělesným postižením (viz obrázky č. 5 a 6) říci, že participant v souvislosti s těmito asymetrickými vztahy konstruovali triádu signifikantních sociálních potřeb, na něž byly napojeny zejména emoce vázané na učitelovo pedagogické působení a emoce vázané na studium. Jednalo se o **potřebu akceptace a rovnocennosti**, které byly informanty konstruovány v kontextu nekompromisního přístupu učitele k jejich speciálním vzdělávacím potřebám, jenž byl jednak odrazem jejich nezkušenosti a neinformovanosti o tom, že budou vyučovat žáka se zdravotním postižením, stejně jako neochoty hledat možnosti, jak mu zpřístupnit kurikulum anebo jej zapojit do veškerých aktivit – nejenom těch edukačních – spojených s životem ve škole. Uvedené skutečnosti se sekundárně promítaly také do emočního prožívání informantů, kteří opakovaně odkazovali na obavy z testování znalostí a studijního selhání, studijní demotivaci, ale i pocity méněcennosti a sociální izolace. Také z toho důvodu informanti považovali za důležité, aby k nim učitelé i navzdory speciálním vzdělávacím potřebám přistupovali s porozuměním a snažili se je v co největší míře zapojit do veškerých aktivit třídy, resp. školy (výlety, exkurze). Tyto potřeby byly informanty nejprve hodnoceny jako nenaplněné, avšak poté, co se tyto zprvu neangažovaní učitelé⁷ stali otevřenější vůči jejich speciálním

⁷ Dále v textu v souvislosti s uvedeným odkazujeme na tzv. „angažovaného“ a „neangažovaného“ učitele. Na tomto místě však chceme podotknout, že záměrem použitých termínů není vyvolávat negativní či stigmatizující konotace. V našem pojetí se totiž jedná pouze o terminus technicus, který odráží dva krajní póly zachycené v poziční mapě, přičemž jak dále doložíme skrze empirický materiál, jejich striktně „čisté“ variace neexistují. Uvedené

potřebám a poskytl jim v edukačním procesu adekvátní podpůrná opatření, nejenom, že byl tento žák schopen plně uplatnit svůj edukační potenciál, ale rovněž bylo ze strany učitele více nasloucháno jeho reálným přáním, obavám či speciálním potřebám spojeným s docházkou na běžnou střední školu. Participanti taktéž doplňovali, že v učitelích, kteří se zpočátku jeví jako méně angažovaní, získali postupně psychickou oporu, neboť se jim tito snažili vycházet vstříc, naslouchali jim, stejně jako dokázali uznat jejich studijní kvality, v návaznosti na což došlo k naplnění pocitu zadostiučinění a tedy i saturaci sociální potřeby akceptace a rovnocennosti. Můžeme se tudíž přiklonit k tvrzení Hassonové (2015), že se sociální potřebou akceptace je úzce spojena potřeba emocionálního spojení s ostatními, neboť právě tato odráží pocit jedince, že je přijímán a uznáván druhými lidmi, že někam patří, stejně jako cítí, že je respektován, chápán, oceňován či podporován ostatními aktéry edukace.

Identické sociální potřeby byly participanty zmiňovány také v souvislosti s tzv. angažovaným přístupem učitele, do nějž ovšem mnohem zřetelněji vstupoval diskurz rovnocennosti. Integrovaní žáci totiž vypovídali, že ač se také tito učitelé potýkali s prvotní nezkušeností a neinformovaností, vykazovali od prvopočátku zájem o vzhled do životní situace edukanta s tělesným postižením. Uvedené mělo za následek, že se jej snažili v edukačním procesu soustavně podporovat, ať už skrze vstřícný a empatický přístup, aktivní naslouchání a podporu při stresových situacích, či prostřednictvím hledání alternativ, jak ho podpořit v průběhu vyučování. Jinými slovy tito učitelé integrovaným žákům navrhovali alternativní formy řešení úkolů, upravovali jim dle individuálních potřeb podmínky při testování, stejně jako na ně kladli rovnocenné studijní nároky. Tento přístup učitelů nejenom, že vedl k eliminaci stresu u participantů, ale také v nich retrospektivně generoval kladné vzpomínky na středoškolská léta, stejně jako pozitivní vztah ke studiu. V této souvislosti, a s přihlédnutím ke spravedlivému známkování, kterého se informantům dostávalo, tedy tito vnímali potřebu rovnocennosti jako naplněnou, neboť tito učitelé k nim přistupovali jako k normálním žákům. Domníváme se, že tato dílčí zjištění explicitně dokládají humánní dimenzi integrativní edukační praxe, jelikož je z výpovědí informantů patrné, že učitelé k nim přistupovali jako k osobě hodné důstojnosti, akceptace odlišností a reflektování jejich potřeb i způsobů, kterak je naplňovat (Zelina, 1996). Jinými slovy došlo skrze naplnění této potřeby k implementaci principu rovnosti lidského bytí, jak jej vymezuje Hornáková (2010), neboť k žákovi s tělesným postižením bylo přistupováno s úctou a respektem.

Triádu sociálních potřeb vázaných na koexistenci integrovaného žáka s učitelem, uzavírá **potřeba komunikace**. Ačkoliv Gavora (2005) uvádí, že

je dáno tím, že míra učitelovy angažovanosti při zohlednění žákových speciálních potřeb v edukačním procesu se vlivem jeho zkušeností s edukanty s tělesným postižením dynamicky vyvíjela, takže i míra jeho angažovanosti se nacházela v různých polích mezi těmito dvěma krajními póly.

potřeba komunikace, resp. dialogu mezi aktéry edukace, je nevyhnutelnou podmínkou vyučování, námi sesbíraná data podkryla, že i touto se může prolínat aspekt problematičnosti (podrobněji viz také subkap. 4.3). Jednou z participantek totiž bylo vypovídáno, že někteří učitelé vykazovali nižší míru flexibility při zohledňování jejich reálných speciálních vzdělávacích potřeb, to znamená, že se striktně drželi doporučení ukotvených v individuálním vzdělávacím plánu, aniž by s ní o těchto v edukačním procesu uplatňovaných postupech komunikovali. Proto tato edukantka v průběhu rozhovoru zmiňovala, že pro ni bylo důležité aktivněji s učitelem komunikovat o tom, jak sladit oficiálně dané postupy s jejími reálnými potřebami, neboť nechtěla přijmout roli pasivního příjemce nevyhovujících podpůrných opatření. Domníváme se tedy, že do výpovědi participantky vstupovaly také odkazy na potřebu autonomie čili nezávislosti, jež se spolu s potřebou kontroly řadí mezi významné emocionální potřeby (Hassan, 2015). Na druhou stranu však individuálně integrovaná žákyně reflektovala, že postupně také tito zprvu pasivnější učitelé dospěli k porozumění tomu, že dokáže autonomně zhodnotit své potřeby, a proto s ní aktivněji komunikovali o tom, jak ji relevantním způsobem podpořit při studiu. Jak tedy uváděla, učitelé ji začali „vidět jejíma očima“, v návaznosti na což postupně vnímala potřebu komunikace s učitelem jako naplněnou.

Podíváme-li se nyní na sociální a emocionální potřeby, které integrovaní žáci s vrozeným tělesným postižením interpretovali v souvislosti s jejich vztahy a koexistencí s intaktními spolužáky, pak můžeme říci, že tyto byly determinovány celou řadou elementů, které byly úzce svázány s emocemi vázanými na chování intaktních spolužáků a z části také s emocemi vázanými na sociální postavení integrovaného žáka ve třídě. Důležitým činitelem, který měl vliv na vznik identifikovaných potřeb našich informantů, byla skutečnost, že v tomto edukačním prostředí patřili mezi první žáky se zdravotním postižením, což mělo za následek, že byla jejich přítomnost v mainstreamovém školním prostředí obestřena diskurzem jinakosti. Jako mnohem signifikantnější se však ukázala neinformovanost třídy o tom, že budou mít spolužáka s postižením, případně jejich obava s ním komunikovat. Uvedené se výrazným způsobem promítalo do přístupu intaktních spolužáků k tomuto edukantovi, pro nějž byl příznačný nezájem či přehlížení jedince se somatickými deficity ve třídním kolektivu. Toto chování pak v integrovaných žácích vyvolávalo pocity zklamání, smutku, osamělosti či odlišnosti. Můžeme tudíž shrnout, že naše data nepotvrdila předpoklad některých autorů (Berndt, 1982; Hartup, 1996), že je to právě vrstevnická skupina, jež by se pro dospívajícího jedince měla stát zdrojem saturace potřeby sounáležitosti, intimity, společenství a emocionální opory.

Participantův tudíž v návaznosti na řečené uváděl, že pro ně byla důležitá **potřeba akceptace a rovnocennosti**, to znamená bezvýhradné přijetí intaktními vrstevníky pro to, jací jsou, ale i vědomí, že se jim studijně vyrovnají a mohou pro ně být přínosem, jež byly násobeny především jejich okrajovým postavením ve třídním kolektivu, výborným studijním prospěchem, stejně jako přítomností

asistenta pedagoga, resp. osobního asistenta v kmenové třídě. Na tyto sociální potřeby byla úzce navázána **potřeba přátelství**, která byla informanty interpretována jako touha mít ve třídě, v níž byli po většinu sekundárního vzdělávání přehlíženi, blízké přátele. Dále, v návaznosti na úzce propojené potřeby akceptace a přátelství, vyslovovali přání být plnohodnotnou součástí třídního kolektivu, což pokrývá základní znaky **potřeby sounáležitosti**. V neposlední řadě odkazovali na **potřebu komunikace**, která byla z pohledu žáků s tělesným postižením determinována nejenom ukřivděnými reakcemi neinformovaných spolužáků na poskytovaná podpůrná opatření v edukačním procesu, ale také jejich okrajovým postavením ve třídním kolektivu, které ztěžovalo jakoukoliv formu interakce mezi žáky.

Na základě výše předložených zjištění můžeme konstatovat, že tyto identifikované potřeby našich participantů korespondují s předpokladem Vágnerové (2017) o tom, že potřeba sounáležitosti a akceptace jinými lidmi se řadí mezi sociálně zaměřené potřeby, přičemž její podstatou je potřeba žít v přátelských vztazích a být součástí nějaké sociální skupiny. Jako zajímavý se však jeví fakt, že se individuálně integrovaní žáci s vrozeným tělesným postižením snažili vyvinout nemalou aktivitu, aby upevnili vztahy s vrstevníky a tím tedy přispěli k saturaci zmíněných sociálních potřeb. Kupříkladu uváděli, že se intenzivně snažili začlenit do třídního kolektivu, stejně jako byli vrstevníkům plně nápomocni v situacích, kdy se dostali do studijních nesnází. Jak však kriticky poznamenávali, ani tyto jejich kroky nepřinesly obrat k lepšímu, v návaznosti na což měli tendence hledat chybu v sobě, čili připustili možnost, že spolužáci mají důvod je odmítat, anebo zcela upustili od snah začlenit se do třídního kolektivu a plně se koncentrovali na studium. Tato dílčí zjištění tedy stvrzují předpoklady některých autorů, že námi sledovaná skupina žáků obvykle nemá nejlepšího přítele a absentuje u nich pocit sounáležitosti (Barron, 1997; Wenz-Gross, Siperstein, 1997; Vaughn, Elbaum, 1999; Wiener, Schneider, 2002).

Na druhou stranu je třeba reflektovat, že situace naplňování sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných žáků s vrozeným tělesným postižením nebyla „statická“, ale vstupovalo do ní prozření ze strany intaktních spolužáků, jež vedlo ke stabilizaci jejich vztahů a v přímé souvislosti s tím i k naplnění diskutovaných potřeb. Jak totiž participanté uváděli, postupně si našli úzký okruh přátel, s nimiž měli těsné vztahy, vzájemně si studijně vypomáhali a stejně tak sdíleli architektonické bariéry v prostředí, v návaznosti na což se cítili být plnohodnotnou součástí třídního kolektivu. Navíc uváděli, že k nim bylo ze strany vrstevníků přistupováno rovnocenně – jako k normálním žákům, kteří jsou stejní jako oni a mohou pro ně být přínosem, což vnímali jako psychickou vzpruhu, ale i naplnění pocitu, že je spolužáci vnímají jejich očima.

Závěrem se krátce zastavme u sociálních a emocionálních potřeb individuálně integrovaných žáků, kteří poukazovali na to, že byli intaktními spolužáky takřka okamžitě přijati a začleněni do třídního kolektivu. A to i přesto, že na začátku

svého vyprávění uváděli, že na střední školu vstupovali s obavou, aby zde – podobně jako v primárním stupni vzdělávání – nečelili šikaně anebo nebyli ostatními edukanty odmítáni. Vlivem těchto negativních zkušeností verbalizovali přání, aby byli vrstevníky ve školním prostředí přijímáni jako normální žáci, to znamená, že poukazovali na **potřebu akceptace**. Stejně tak považovali za důležité, aby k nim intaktní spolužáci přistupovali **rovnocenně**, nikoliv pod tíhou zdravotního postižení, a aby byli ostatní edukanti ochotni je poznávat a koexistovat s nimi ve třídě, v čemž lze spatřovat odkazy na **potřebu sounáležitosti**. V neposlední řadě opakovaně poukazovali na přání mít ve třídě opravdové **přátele**. Již z těchto proklamací participantů je patrné, že jejich tužby odrážejí základní teze sociálního modelu postižení, který se podle některých autorů (Giddens, 2006; Novosad, 2011) oprošťuje od chápání postižení jako problému jednotlivce a naopak inklinuje k nazírání na postižení ve světle sociálních bariér, jimž tito žáci čelí při snaze plně se začlenit do společnosti a škol hlavního vzdělávacího proudu. Bylo totiž zjištěno, že intaktní spolužáci, kteří byli třídním učitelem předem obeznámeni o příchodu žáka se zdravotním postižením do třídy a jeho speciálních potřebách, tohoto edukanta okamžitě přijali. To znamená, že k němu vrstevníci od prvopočátku přistupovali jako k normálnímu žákovi, kdy se jej ihned snažili zapojit do hovoru, pomáhali mu s překonáváním architektonických bariér, přičemž tato podpora byla automatická a zřejmá, stejně jako si, zejména v rámci malých třídních skupinek, vzájemně studijně vypomáhali. Ať už se jednalo o sdílení studijních materiálů, vzájemné doučování se, či o pomoc se zápisem látky ve výuce. I když jsme mohli i v této mikrosituaci zaznamenat, že někteří intaktní žáci měli zpočátku výtky k poskytovaným podpurným opatřením anebo projevovali zvýšený zájem o integrovaného žáka v okamžicích, kdy se dostali do studijní tísně, jednalo se o parciálně zastoupené zkušenosti. Participantů totiž jinak shodně vypovídali, že byli plně zapojeni do všech třídních akcí, včetně výletů a exkurzí, což v nich vyvolávalo pocit, že jsou plnohodnotnou součástí třídního kolektivu. Ve světle uvedeného tedy i zmíněné sociální potřeby vnímali jako naplněné.

Závěrem diskuze první a druhé dílčí výzkumné otázky můžeme shrnout, že byť se někdy jednalo o dlouhodobý proces spojený s mnoha úskalími, postupně byly naplněny idey Doubtové, McCollové (2003) o tom, že je to právě škola, která by měla být synonymem pro místo, kam náleží každý z nás a je zde akceptován a podporován spolužáky i pedagogy.

4.2 Mezilidské vztahy utvářené v prostředí střední školy

Otázka mezilidských vztahů utvářených ve školním edukačním prostředí patřila k signifikantním ohniskům, kolem nichž byla koncentrována stěžejní část výpovědí individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením. Naši participantů poukazovali jak na formování a rozvíjení vztahů na symetrické úrovni, to znamená s intaktními vrstevníky, tak i na interpersonální vazby asymetrické, které vznikaly mezi nimi, třídním učitelem a ostatními vyučujícími.

Můžeme se tedy přiklonit ke konstatování Procházky (2012) o tom, že škola je sociálním prostředím, kde se setkávají dva základní systémy – systém světa dospělých a systém světa vrstevníků. Snad i proto můžeme v analýze dokumentů na evropské úrovni nalézt zmínku o tom, že je klíčové zajistit, aby všichni žáci zažívali dobré vztahy (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Námi nasbíraný empirický materiál ovšem výše uvedené teoretické výroky zcela jednoznačně „zaostřuje“ a dává jim konkrétnější obrysy, v čemž také spatřujeme jeden z přínosů realizovaného autorského výzkumu. Pokud bychom se nejprve zaměřili na rozkrytí **vztahů mezi integrovaným žákem s tělesným postižením a jeho intaktními spolužáky**, pak můžeme říci, že v datech můžeme zachytit dvě antagonické situace odrážející zejména časovou složku školské integrace: Postupné sbližování edukanta s tělesným postižením s vrstevníky oproti jeho okamžitému přijetí ze strany spolužáků a začlenění do třídního kolektivu. Jak však ukázaly podrobnější analýzy, v datech byly dominantně zaznamenány situace, které ukazovaly na postupné sžívání žáků, jimiž se nesl aspekt problematičnosti.

Konkrétně můžeme vysledovat, že integrovaní žáci vykazovali od nástupu na danou střední školu snahu zapojit se mezi své vrstevníky a vytvořit tak podmínky pro formování a rozvíjení hlubších interpersonálních vztahů. Ukázalo se však, že intaktní spolužáci nejevili zájem o interakce s integrovaným žákem, vykazovali neochotu s ním kooperovat (podrobněji také viz subkap. 4.3), stejně jako nereflaktovali jeho potenciální zájem zapojit se do třídních výletů, zcela jej přehlíželi anebo podnikali naschvály s cílem jej zesměšnit anebo studijně poškodit. V tomto ohledu jsou tedy naše zjištění v rozporu s tezemi některých zahraničních autorů (Pijl, Frostad, Flem, 2008; Huber, Wilbert, 2012; Avramidis, 2013; Schwab et al., 2015), kteří uvádějí, že míra sociální akceptace vrstevníky je determinována sociálním chováním žáků se speciálními potřebami. Naopak můžeme vysledovat, že naše závěry korespondují s mnoha studii, jež indikují, že tito žáci jsou ve školách hlavního vzdělávacího proudu svými vrstevníky velmi často odmítáni anebo jimi nejsou plně přijímáni (Freeman, Alkin, 2000; Cambra, Silvestre, 2003; Huber, Wilbert, 2012; Nepi et al., 2015). Stejně tak tato dílčí zjištění nestvrzují předpoklady ukotvené v analyzovaných dokumentech vydaných na evropské úrovni, jež uvádějí, že cílem nastupujícího inkluzivního vzdělávání je podporovat participaci a příležitosti všech žáků ohrožených exkluzí, aby mohli realizovat svůj potenciál (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011c).

Dodejme, že nezájem intaktních spolužáků o integrovaného edukanta byl umocněn jednak tím, že tito žáci nebyli v dostatečné míře obeznámeni o speciálních vzdělávacích potřebách a podpůrných opatření poskytovaných integrovanému jedinci, což v nich při jejich implementaci do edukačního procesu generovalo pocity ukřivdění prohlubující negativní nazírání na žáka s tělesným postižením. Jsou tak stvrzeny proklamace některých badatelů (Brook,

Galili, 2000; Bazalová, 2004; Vignes et al., 2009) o tom, že negativní postoje dospívajících jedinců vůči žákům se zdravotním postižením jsou odrazem nedostatečné informovanosti intaktních spolužáků o této problematice. Ve shodě s Čadovou a kol. (2015) tudíž doporučujeme, aby byl kladen větší důraz na sociálně-psychologickou přípravu třídy na příchod žáka se zdravotním postižením. Konkrétně doporučujeme dbát na informovanost žáků o jednotlivých typech zdravotního postižení a jeho případných dopadech na kvalitu života člověka. Z našeho pohledu by tak mohlo být činěno ve výuce humanitně orientovaných předmětů (např. základy společenských věd) anebo v rámci preventivních přednášek uskutečněných na půdě školy. Současně se však ve shodě s mnohými autory (Lieberman, Houston-Wilson, 2009; Block, Klavina, McKay, 2016; Morin et al., 2017) domníváme, že k eliminaci problematického přijetí integrovaného žáka ze strany intaktních spolužáků by mohlo přispět využití techniky disability awareness. Ať už by se jednalo o nácvik překonávání architektonických bariér na vozíku v prostředí střední školy, seznámení s úspěšnými osobnostmi (sportovci, umělci, spisovatelé, filantropové) se somatickými deficity anebo o využití techniky nedokončených vět.

Daná doporučení se jeví o to důležitější, že odmítající přístup intaktních spolužáků se sekundárně promítal do postavení integrovaného žáka ve třídním kolektivu, jež bylo obvykle konstruováno jako outsiderovské, někdy dokonce s inklinací k naprosté třídní exkluzi (podrobněji viz také subkap. 4.4). Tyto negativně laděné zkušenosti, jimž informanti z hlediska temporálního čelili často více než polovinu nebo takřka celé středoškolské vzdělávání, pak měly za následek, že ve školním edukačním prostředí zažívali pocity silného odloučení, lítosti, zklamání, ale i osamělosti. Náš výzkum tedy ukazuje, že předpoklad některých zahraničních badatelů o tom, že se dospívající jedinci s tělesným postižením v porovnání s intaktními spolužáky cítí častěji osaměle a izolovaně od třídního kolektivu (Lord et al., 1990; Armstrong, Rosenbaum, King, 1992; Mulcahey, 1992), je platný také v kontextu české integrativní edukační praxe. Současně jsou skrze náš autorský výzkum podloženy závěry plynoucí z analýzy dokumentů na evropské úrovni, jež jako jediné, byť v obecnější rovině, indikují, že žáci se speciálními potřebami mnohem častěji vzpomínali problémy spojené se sociálními vztahy než s materiálními bariérami (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Navzdory výše uvedeným skutečnostem však naše studie poukázala na důležitost dlouhodobého kontaktu a osobní zkušenosti intaktních žáků se spolužákem se zdravotním postižením. Postupně totiž docházelo k prozření intaktních edukantů a proměně jejich nazírání na vrstevníka se somatickými deficity. Z původně ukřivděných žáků se stali vrstevníci chápaví, což znamená, že si integrovaní žáci obvykle našli úzký okruh přátel, s nimiž měli těsné vztahy, a s ostatními vrstevníky se vzájemně respektovali. Uvedené se pak v edukační praxi projevovalo tím, že si edukanti studijně vypomáhali, společně participovali

na významných školních akcích (včetně maturitního plesu) a také docházelo ke sdílení architektonických bariér a aktivní podpoře při jejich překonávání. Integrovaní žáci tak konečně dospěli k pocitu, že s nimi intaktní vrstevníci soucítí a přijímají je takové, jací jsou.

Naše šetření tedy potvrdilo hypotézu, že pozdní adolescenti často vykazují negativnější postoje vůči vrstevníkům se speciálními potřebami (Harper, Peterson, 2001; Bazalová, 2004; McDougall et al., 2004). Na druhou stranu však krystalicky dokládá skutečnost, že důležitým faktorem ovlivňujícím postoje dospívajících jedinců k žákům se zdravotním postižením je frekvence kontaktu s nimi (Horne, 1985; Krajewski, Flaherty, 2000; Nowicki, Sandieson, 2002; Armstrong et al., 2016). Naše závěry tak korespondují s proklamacemi v analyzovaných dokumentech vydávaných na evropské úrovni, že je třeba posilovat sociální interakce žáků se speciálními potřebami s vrstevníky (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006). Na druhou stranu ale můžeme kladně vnímat fakt, že nebyly naplněny predikce některých badatelů poukazující na šikanu žáků se zdravotním postižením v mainstreamovém školním prostředí (Raskauskas, Modell, 2011; Rose, Monda-Amaya, Espelage, 2011; Maag, Katsiyannis, 2012; McNamara, 2013; Beard et al., 2015; Rose, Simpson, Preast, 2016).

Druhá mikrosituace pokrývající tematiku vztahů mezi integrovaným žákem a intaktními spolužáky ještě intenzivněji doložila význam informovanosti intaktních edukantů. Právě jejich zasvěcení do situace příchodu spolužáka s tělesným postižením a jeho speciálních vzdělávacích potřeb totiž podle participantů přispělo k jejich okamžitému přijetí spolužáky a začlenění do třídního kolektivu. Konkrétně do sdílených výpovědí výrazným způsobem intervenoval diskurz normality, neboť zmiňovali, že k nim bylo přistupováno jako k normálnímu žákovi, což se promítalo do jejich emočního prožívání, kdy uváděli, že se ve třídě cítili šťastni a přijímáni. Stejně tak však bezproblémové sžívání integrovaného žáka s informovanými spolužáky dokládají datové fragmenty odkazující na vzájemnou kooperaci a studijní pomoc, ale také celkovou podporu a empatii, s níž intaktní spolužáci přistupovali ke speciálním potřebám svého vrstevníka anebo jeho zdravotním specifikům. Dělo se tak přitom zcela přirozeně a spontánně. Na příkladu tohoto bezproblémového sžívání integrovaného žáka s vrstevníky rovněž můžeme potvrdit proklamace identifikované v analyzovaných dokumentech na evropské úrovni, které říkají, že inkluze v běžných třídách, s podporou adaptovanou speciálním potřebám žáka v kontextu skupiny, posiluje vzájemné přátelské vztahy (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Druhé výrazné tematické ohnisko, které pokrývalo značnou část výpovědí našich participantů, se dotýkalo formování a rozvíjení **mezilidských vztahů mezi integrovaným žákem s tělesným postižením a učiteli**. Tyto přitom byly participanty konstruovány především v kontextu učitelova pedagogického přístupu, jenž odrážel míru jeho angažovanosti při zohledňování jejich

speciálních potřeb v edukačním procesu. Jako zajímavý se ukázal fakt, že informanti konsenzuálně zmiňovali, že do formování těchto symetrických vztahů se výrazným způsobem promítala neinformovanost učitelů o tom, že ve třídě, kde vyučují, bude formou individuální integrace vzděláván žák se speciálními potřebami. Naše zjištění tedy potvrzují závěry mnohých empirických bádání (McSheehan et al., 2006; Finke, McNaughton, Drager, 2009; Ruppard, Dymond, Gaffney, 2011; Slepíková, Pančocha et al., 2013), jež poukazují na nedostatek znalostí učitelů o zdravotním postižení a nutnost dozvědět se více o charakteristikách a vzdělávacích potřebách žáků se zdravotním postižením.

V rámci analýzy dat jsme identifikovali dva protichůdné přístupy učitelů k integrovanému žákovi, které do značné determinovaly a určovaly vztahy mezi nimi. Na jednu stranu se jednalo o tzv. neangažovaného učitele, pro nějž bylo příznačné, že od prvopočátku vykazoval nedůvěru ve studijní schopnosti žáka s vrozeným tělesným postižením a v návaznosti na to se do jeho pedagogických intervencí v průběhu edukačního procesu promítala neochota respektovat jeho speciální potřeby, případně hledat alternativní způsoby, jak tohoto jedince podpořit při naplnění edukačního potenciálu. Participantů tedy velmi často poukazovali na učitelovu striktnost, jež se projevovala tím, že tento vlivem věku a dlouholeté praxe ve školství lpěl na zavedených pravidlech a vykazoval nižší míru flexibility, co se týče modifikace způsobů zprostředkování kurikula, ale i způsobů ověřování žákových znalostí. Stejně tak ale byla zmiňována učitelova pasivita odrážející se v jeho neochotě hledat alternativní způsoby, jak žáka s postižením zapojit do všech zadaných aktivit v edukačním procesu, anebo zajistit jeho participaci na třídních výletech a ostatních školních akcích. V tomto ohledu bychom tedy mohli spojovat naše závěry s charakteristikami typickými pro učitele aplikujícího patognomický přístup (Goodnough et al., 2015). Naopak naše závěry nesouzní s ideami zanesenými v analyzovaných dokumentech vydaných na evropské úrovni, kde se můžeme dočíst, že pro školní personál, mezi něž budeme řadit i učitele, je velmi důležité mít se žáky pozitivní vztah (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006). Z výpovědí participantů se totiž spíše zdá, že pro mnohé učitele byly prioritou podávané studijní výkony ze strany individuálně integrovaného žáka a plnění stanovených požadavků.

Tento striktní přístup učitelů nejenom, že v některých případech vedl ke zhoršení prospěchu integrovaného žáka, ale rovněž přispěl k posměchu ze strany spolužáků tehdy, bylo-li učiteli explicitně poukazováno na studijní selhání tohoto edukanta. V návaznosti na řečené participantů odkazovali na obavy ze zvládnutí maturitní zkoušky, strach z opakovaného studijního selhání, pocity naštvání vázané na zhoršený klasifikační stupeň, ale i studijní demotivaci pramenící ze skutečnosti, že pečlivá příprava na test nepřinesla očekávané studijní ohodnocení, či pocity méněcennosti spjaté s vyčleněním z některých edukačních aktivit. Lze tedy považovat za validní konstatování některých

badatelů (Avramidis, Kalyva, 2007; Symeonidou, Phitaka, 2009; Lechta, 2010; Hájková, Strnadová, 2010; Lakkala, Määttä, 2011; Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014), že je třeba věnovat zvýšenou pozornost odborné přípravě učitelů na nastupující inkluzivní vzdělávání, která nejenže je lépe připraví na práci s žáky se speciálními potřebami, ale rovněž podpoří jejich pozitivní nazírání na takto koncipovanou edukaci. Z našeho pohledu by však neměla být věnována pozornost pouze přípravě a tréninku u studentů pedagogických oborů anebo začínajících učitelů, jak doporučují mnozí autoři (Potměšil, 2010; Taylor, Ringlaben, 2012; Rakap, Parlak-Rakap, Aydin, 2015), ale také u učitelů s delší pedagogickou praxí, neboť jak poukazovali naši účastníci, právě ti vykazovali nižší míru reflektivity jejich speciálních potřeb.

Význam tohoto doporučení je relevantní také vzhledem ke skutečnosti, že poté, co došlo ke confirmaci speciálních potřeb integrovaného žáka dalšími subjekty (rodiči, asistenty pedagoga, rodiči či pracovníky školských poradenských zařízení), došlo také k proměně učitelova přístupu k integrovanému žákovi. Původně tzv. neangažovaní učitelé se stali mnohem otevřenější vůči poskytování podpurných opatření našim účastníkům. Na základě takto poskytnuté podpory následně došlo ke stabilizaci vztahů mezi integrovaným žákem a učiteli, neboť se edukátoři přesvědčili o studijních kvalitách jedinců s tělesným postižením a na základě toho se stali angažovanějšími při hledání způsobů, jak pro ně optimalizovat plnění studijních požadavků. Na konci studia se jim pak dokonce od těchto učitelů dostalo uznání. Z našeho pohledu tedy výsledky realizovaného výzkumu explicitně dokládají nutnost vybavit učitele nejenom příslušnými pedagogickými znalostmi (včetně povědomí o podpurných opatřeních pro žáky se speciálními potřebami či o novelizacích příslušných legislativních dokumentů), ale také praktickými zkušenostmi, jež je připraví na práci s heterogenní skupinou žáků v současné třídě. Domníváme se však, že tato otázka je v kontextu tuzemských pedagogických výzkumů značně poddimenzovaná (např. jen Potměšil, 2010; Slepíčková, Pančocha et al., 2013), a tudíž se jedná o oblast, jíž by měla být v kontextu nastupujících proměn ve vzdělávání věnována zvýšená pozornost.

V druhém případě konstruovali individuálně integrovaní žáci s tělesným postižením interpersonální vztahy s učiteli v kontextu jejich angažovanosti. Tito učitelé od prvopočátku vykazovali snahu získat vzhled do životní situace nově příchozího edukanta. V této souvislosti bylo integrovanými žáky zmiňováno, že tzv. angažovaní učitelé k nim směřovali dotazy dotýkající se jejich zdravotního postižení, ale také možností, jak je podpořit v samotném edukačním procesu. Na základě projeveného zájmu tedy došlo podle účastníků k jejich zasvěcení do postižení. Tento přístup učitelů tudíž do jisté míry zrcadlí aplikaci myšlení v duchu sociálního modelu, jak jej vymezuje Rieser (2012), neboť v rámci tohoto je kladen důraz na žákovy potřeby, identifikaci bariér a jejich řešení a rovněž také na utváření vztahů a diverzitu.

Vztahy individuálně integrovaných žáků s angažovanými učiteli však byly popisovány také v kontextu jejich oblíbenosti u učitelů, jež byla dána nejenom výbornými studijními výsledky, ale i aktivní účastí na školních olympiádách. Tento diskurz oblíbenosti pak výraznou měrou přispíval k tomu, že k nim učitelé přistupovali empaticky a s ochotou. Nejenže byli nakloněni tomu naslouchat jejich požadavkům a vyjít jim na základě takto verbalizovaných individuálních potřeb vstříc, ale rovněž se snažili hledat alternativní řešení, jak by integrovaný žák mohl plnit zadané úkoly v předmětech, kde se nejmarkantněji projevovaly jeho speciální vzdělávací potřeby. Participanti v této souvislosti oceňovali, že tito edukátoři k nim přistupovali jako k rovnocenným aktérům výchovně-vzdělávacího procesu. Popsaný angažovaný přístup učitele tak v mnoha ohledech koresponduje s charakteristikami učitele intervencionisty podle Goodnoughové et al. (2015), neboť tento je přesvědčen o tom, že je jeho povinností učit všechny žáky, a vyskytnou-li se problémy, snaží se hledat řešení a možnosti, aby každý edukant s postižením mohl růst v podmínkách mainstreamového vzdělávání. V konfrontaci s uvedeným však byly v datech identifikovány parciální situace, v rámci nichž participanti odkazovali na skutečnost, že angažovaní vyučující dle jejich slov často ocenili jejich snahu v problematických předmětech a tuto zohlednili při konečné klasifikaci. Uvedený přístup učitele se sekundárně promítal také do jejich emočního prožívání, neboť uváděli, že jejich bezproblémové vztahy s těmito angažovanými učiteli měly kladný vliv na jejich studijní seberealizaci, eliminaci stresu při testování znalostí, ale rovněž podpořil jejich hlubší vztah k některým předmětům.

4.3 Komunikace a kooperace integrovaného žáka s ostatními aktéry edukace

Předmětem této výzkumné otázky bylo zjistit, jak absolventi s vrozeným tělesným postižením vnímají kooperaci a komunikaci s ostatními aktéry edukace v podmínkách mainstreamových škol. Ačkoliv je nezpochybnitelné, že tato problematika prostupuje integrativní edukační praxí, doposud bylo na tyto dva fenomény nahlíženo spíše v teoretické rovině, a to jak v tuzemských (Nelešovská, 2005; Matuška, Jablonský, 2010; Kasíková, 2011; Šírová, 2013), tak i zahraničních literárních pramenech (Storey, 2007; Baglieri, Shapiro, 2012; Foreman, Arthur-Kelly, Pasocoe, 2014). Dodejme, že otázka komunikace mezi integrovaným žákem a intaktními spolužáky se ukazuje jako zcela neprozkoumaná, což se v kontextu možných komunikačních specifíků námi sledované skupiny edukantů jeví jako zajímavé. Ve světle řečeného jsme tedy vnímali jako potřebné otevřít v rámci vlastního výzkumu také toto marginálně zastoupené téma a hlouběji jej empiricky prozkoumat.

Tematika **kooperace mezi integrovaným žákem a intaktními spolužáky** byla v našich datech konstruována ve dvou významových rovinách. Participanty totiž bylo hovořeno jak o kooperaci v učení řízeném, tzn. ve vyučování, tak

o kooperaci, jež vznikala spontánně, tj. „neřízeně“, a dotýkala se především studijních záležitostí řešených mezi žáky mimo samotnou vyučovací hodinu, například během přestávkových úseků. V prvním případě bylo integrovanými žáky reflektováno, že v průběhu jejich sekundárního vzdělávání nevzniklo příliš mnoho prostoru pro implementaci takto koncipovaného vyučování. Když už však realizováno bylo, právě v těchto edukačních situacích se exemplárně ukázala povaha vztahů mezi žáky, a proto jej také informanti percipovali značně antagonistickým způsobem. Kupříkladu Eva, která patřila mezi žákyně s výborným studijním prospěchem a současně odkazovala na problematické sžívání se spolužáky, uváděla, že preferovala individuální plnění úkolů, a tudíž vnímala kooperativní učení jako jakési „nutné zlo“. Ve svých výpovědích přitom v této souvislosti silně reflektovala dominantní roli třídního učitele při tvorbě pracovních týmů, a to zejména v kontextu jeho snah podpořit skrze takto koncipované učení interakci a komunikaci mezi žáky a tím přispět ke stabilizaci jejich interpersonálních vztahů. Můžeme se tedy přiklonit k tvrzení Hájkové, Strnadové (2010), že učitel je „manažerem“ kooperativního učení, neboť je tím, kdo rozděluje žáky do skupin a rozhoduje tak o jejich homogenitě anebo naopak heterogenitě. Tento její negativně laděný přístup ke kooperativnímu učení pramenil zejména ze skutečnosti, že se dostávala do situací, kdy vypracovávala týmový úkol samostatně, aniž by se jí za toto, dle jejích slov, dostalo „protislužby“ od spolužáků. Uvedené jí sice z hlediska emočního prožívání mrzelo, avšak v obavách, aby nedošlo ke zhoršení vztahů s vrstevníky, vyučujícím nepřiznala, že vypracovaný úkol je výsledkem pouze jejího individuálního úsilí. Na druhou stranu však můžeme vysledovat, že na základě těchto zkušeností informantka již neměla zájem o další spolupráci se spolužáky, kteří byli při kooperativním učení pasivní a profitovali pouze z její individuálně odvedené práce.

Podobně se k dominantní roli učitele při tvorbě pracovních týmů pro potřeby realizace kooperativního učení vyjadřovaly také Kristýna a Jana, jež uváděly, že spolužáci s nimi spolupracovali spíše z donucení. Na základě těchto zjištění tedy nebyly stvrzeny teze ukotvené v analyzovaných dokumentech na evropské úrovni, jež říkají, že spolupráce se spolužáky se speciálními potřebami je pro intaktní edukanty přirozenou situací (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006). Uvedený aspekt nezbytnosti spojený s kooperativním učením se totiž podle participantů promítal také do plnění zadaného úkolu. Zatímco výpovědí Kristýny byla doložena kooperace na principu jeden za všechny, což znamená, že žáci v průběhu práce na úkolu takřka nekomunikovali a zadání bylo zpracováno pouze integrovaným žákem, Jana navzdory absenci hlubšího zájmu spolužáků o kooperaci reflektovala benefity, jež jí tato přinášela v doméně kognitivního a sociálního rozvoje. Připustila totiž, že právě během takto koncipované edukace se naučila novým věcem a současně měla pocit, že je nedílnou součástí kmenové třídy. Navzdory uvedenému však naše data nestvrdila předpoklady Baglieriové, Shapira (2012) o tom, že kooperace mezi

žáky s postižením a žáky intaktními může vést k akceptaci rozdílů a interpersonálním sympatiím. Ve shodě s Hájkovou, Strnadovou (2010), které doporučují realizovat systém vrstevnické podpory ve dvojicích, vidíme jako vhodné, aby tato dvojice zahrnovala žáka s tělesným postižením a žáka intaktního. Lze předpokládat, že skrze kooperativní učení i peer tutoring support bude podpořena spolupráce mezi žáky ve své krystalické podobě, takže by se, jak proklamuje v analyzovaných dokumentech Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2006), žádný ze žáků necítil slabší anebo odlišný.

Naopak Hana, jež poukazovala na bezproblémové sžívání se spolužáky, spatřovala benefity kooperativního učení nejenom v možnosti dané látce lépe porozumět a zlepšit si na základě společné práce studijní průměr, ale také se se spolužáky lépe poznat, rozvíjet s nimi aktivněji face to face komunikaci anebo si jednotlivé úkoly rozdělit podle studijních preferencí a silných stránek jednotlivých členů skupiny. Můžeme tedy říci, že tyto výpovědi odráží některé základní znaky/komponenty kooperativního učení, jak je definují Johnson, Johnson (1990), zejména pak pozitivní vzájemnou závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, ale i reflexi skupinové činnosti. Současně však docházelo v mnohem větší míře k podpoře doprovodné komunikace (Mareš, Krivohlavý, 1995), neboť jak uváděla Hana, každý člen skupiny se při řešení úkolu snažil poradit alespoň slovem. Můžeme tedy shrnout, že docházelo-li ke kooperaci v homogennějších skupinách (tzn. skupinách, kde si byli žáci vztahově blízcí), byl v plné míře kladen akcent na spolupráci, nikoliv na soutěžení, což je požadavek ukotvený v analyzovaných dokumentech vydaných na evropské úrovni (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Co se týče neřízených forem kooperace mezi integrovanými žáky a intaktními spolužáky, tyto se dotýkaly především studijních záležitostí řešených mimo samotné vyučování, a nabývaly tedy o mnoho rozličnějších podob. Především se jednalo o zjištění zájem spolužáků, který se vynořoval v situacích, kdy se do popředí dostala možnost těžit ze studijní připravenosti a poctivosti integrovaných žáků a saturovat tedy touto cestou vlastní edukační potřeby. Dělo se tak zejména tehdy, když se sami intaktní jedinci dostali do studijních obtíží, detekovali možnost zlepšit si známky díky vzájemné spolupráci s integrovaným žákem na projektu anebo od něj získat chybějící zápisy probírané látky. V těchto okamžicích nejenže intaktní spolužáci, kteří jinak nejevili hlubší zájem o interakce a komunikaci s jedincem s tělesným postižením, sami iniciovali komunikaci, což byl v kontextu jejich problematického sžívání jev marginální, ale také vykazovali vyšší míru ochoty s ním kooperovat na zadaném úkolu. Ačkoliv si naši informanti tohoto zjištěného zájmu vrstevníků byli plně vědomi, byli v souvislosti s nenaplněnými potřebami akceptace a přátelství ochotni jim pomoci, neboť věřili, že tato jejich vstřícnost povede ke sblížení s vrstevníky. Nutno však podotknout, že tento suportivní přístup byl identifikován také u těch účastníků výzkumu, kteří referovali o veskrze bezproblémových vztazích se

spolužáky, přičemž tito svou ochotu jim pomoci přisuzovali nejenom své kompetentnosti v daném oboru, skrze niž mohou být druhým prospěšní, ale taktéž své přirozené potřebě pomáhat druhým.

Poté, co došlo ke stabilizaci vztahů mezi integrovaným žákem a spolužáky, se také kooperace mezi nimi optimalizovala. Postupně totiž docházelo ke vzájemné studijní pomoci, ke sdílení studijních materiálů, ale i k dělbě práce v průběhu dalšího kooperativního učení. Skrze tyto suportivní formy spolupráce tak byla v mnohem větší míře rozvíjena také face to face komunikace. Jsou tedy naplněny idey sociokognitivních teorií, jak je vykládá Bertrand (1998), neboť právě tyto staví na přesvědčení, že kooperativní učení podporuje právo na komunikaci, partnerskou spolupráci, ale i sebepojetí žáků. Participantů nejenom, že cítili reálnou podporu od spolužáků, ale stejně tak se jim od nich dostalo empatie v situacích, kdy bylo třeba přihlídnout k jejich zdravotním specifikům anebo architektonickým bariérám ve fyzickém prostředí. Můžeme se tedy přiklonit k tvrzení mnoha autorů (Capper, Pickett, 1994; Foreman, Arthur-Kelly, Pasocoe, 2014; Elshabrawy, Hassanein, 2015), že intaktní žáci díky společnému vzdělávání s edukanty se zdravotním postižením v mainstreamových školách vykazují vyšší míru porozumění, tolerance a empatie vůči těmto svým spolužákům. Rovněž se můžeme přiklonit k tvrzení ukotvenému v analyzovaných dokumentech vydaných na evropské úrovni, a to, že spolupráce se stává přirozenou situací pro rozvíjení a prožívání empatie (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Otázka komunikace s intaktními spolužáky nebyla participanty zcela exaktně interpretována. Snad pouze v jednom případě poukazovali na obavu intaktních jedinců komunikovat, to znamená především navázat s nimi prvotní verbální kontakt anebo s nimi hovořit o běžných tématech, která byla ve třídě jinak poměrně běžně diskutována. Je však třeba zohlednit, že do této specifické situace, která se vynořovala především na počátku docházky našich participantů do běžné střední školy, výrazným způsobem intervenovala nejenom nezkušenost intaktních spolužáků s komunikací s člověkem s postižením, ale také přítomnost asistenta pedagoga anebo osobního asistenta ve výuce, případně během přestávkových úseků. Naše zjištění tedy korespondují s proklamacemi v analyzovaných dokumentech na evropské úrovni, kde je ukotveno, že většina žáků se speciálními potřebami považovala za největší překážku svého studia sociální izolaci a nedostatek komunikace s ostatními studenty (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006). Vzhledem k řečenému se tudíž domníváme, že by bylo vhodné v rámci rozvoje klíčových kompetencí žáků, zejména pak v rámci kompetencí komunikativních a sociálních (Ital, Knöferl, 2001; Belz, Siegrist, 2001), rozvíjet efektivní způsoby komunikace s žáky s různými typy zdravotního postižení (např. volba vhodného prostředku komunikace, optimálních jazykových prostředků, rozvoj schopnosti jasně, srozumitelně a přiměřeně komunikovat s edukanty se speciálními potřebami atd.).

Co se týče **kooperace a komunikace mezi integrovaným žákem a učitelem**, tato byla informanty konstruována především v kontextu řízeného učení, tzn. vyučování, ale také interakcí odehrávajících se mimo řízený edukační proces, tzn. kupříkladu během přestávkových úseků. Také v tomto případě však platí, že se do kooperace a komunikace mezi edukantem s tělesným postižením a vyučujícími významným způsobem promítala míra učitelovy angažovanosti. Pakliže naši participanté poukazovali na tzv. neangažovanost učitelů, kooperace s těmito edukátory byla obvykle ohraničena vyučovací hodinou, v rámci níž byla uplatněna tzv. pedagogická komunikace. Pakliže však bylo zapotřebí s nimi komunikovat kupříkladu o poskytování podpůrných opatření, dělo se tak obvykle mimo vyučovací proces, nejčastěji během přestávek, a zprostředkovaně. To znamená, že své požadavky směřované k učitelům vznášeli buď prostřednictvím výchovného poradce anebo asistenta pedagoga, případně skrze vlastní rodiče, kteří museli oficiálním dokumentem potvrdit relevantnost požadovaných podpůrných opatření. Činili tak obvykle především proto, že k tzv. neangažovaným edukátorům neměli dostatečnou důvěru anebo deklarovali obavy, že by komunikace nepřinesla kýžený výsledek. V druhém případě pak byl způsob komunikace mezi integrovaným žákem a tzv. neangažovanými učiteli determinován preferencí samotných edukátorů, kdy se sice opětovně jednalo o komunikaci zprostředkovanou, ale impulz k jejímu zahájení vždy podal samotný učitel. Naším výzkumem jsou tedy stvrzeny zjištění vyplývající z analýzy dokumentů vydaných na evropské úrovni, a to, že rizikovou oblastí integrativní, resp. inkluzivní edukace může být právě nedostatek komunikace žáků se speciálními potřebami s učiteli (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Zcela opačné komunikační vzorce jsme naopak mohli vysledovat mezi integrovaným žákem a tzv. angažovanými učiteli. Tito edukátoři, kteří v mnohem větší míře reflektovali žákovy speciální potřeby, totiž od prvopočátku vykazovali zájem dozvědět se základní informace o žákovi s tělesným postižením, ale také o možnostech, jak mu optimálně zprostředkovat kurikulum, v návaznosti na což se stávali iniciátory face to face komunikace, a to opět nejenom v rámci edukačního procesu jako takového, ale například také v průběhu přestávkových úseků. Tento proaktivní přístup učitele měl za následek, že pokud s ním bylo zapotřebí řešit jakékoliv edukační záležitosti, informanté tak činili osobně. Někdy se však jednalo o kombinaci komunikace osobní a zprostředkované. V tomto případě platilo, že komunikace byla mediována osobním asistentem, jímž byl obvykle rodič informanta, anebo asistentem pedagoga. Výjimkou však nebylo ani to, že byly jako komunikační kanál využity moderní informační technologie. Volba tohoto způsobu komunikace přitom byla ovlivněna bariérami v prostředí školy, subjektivními komunikačními preferencemi participantů, ale také samotnou situací, za jaké se komunikace odehrávala (např. během nemoci integrovaného žáka).

Vzhledem k tomu, že není problematika komunikace mezi žákem s tělesným postižením a ostatními aktéry integrativní edukace dostatečně prozkoumána ani v rámci zahraničních, ani tuzemských bádání, vnímáme tato zjištění plynoucí z našeho autorského výzkumu jako objevná a potřebná. Současně si však uvědomujeme, že by si tato tematika zasloužila pozornost v rámci samostatného výzkumu, který na ni bude nahlížet v širších souvislostech. Proto v takto koncipovaném výzkumném tématu spatřujeme značný potenciál, který vyzývá k zaplnění.

4.4 Sociální postavení integrovaného žáka ve třídním kolektivu

Předmětem poslední dílčí výzkumné otázky bylo zjištění, jak individuálně integrovaní žáci s vrozeným tělesným postižením konstruují své sociální postavení ve třídním kolektivu. V této souvislosti můžeme říci, že participant v průběhu rozhovoru využívali různá označení, skrze něž chtěli co nejexaktněji popsat nastolenou problematiku, přičemž se v nich signifikantním způsobem odrážela nejenom kvalita interpersonálních vztahů s intaktními vrstevníky a učiteli, ale také diskurz normality a jinakosti. Jsou tedy potvrzeny teze Kolářové (2012) o tom, že na tělesné postižení je možno nahlížet jako na sociálně produkovaný vztah a sociální diferenci.

K vymezení počátečního sociálního postavení integrovaných žáků v mainstreamovém školním prostředí posloužil element první handicapovaná, který odkazoval na skutečnost, že naše participantky patřily na dané střední škole k prvním žákyním se zdravotním postižením. V souvislosti s tímto výchozím postavením v dané mainstreamové škole se přitom v datech vynořoval diskurz jinakosti, pod jehož tíhou bylo na tyto jedince nazíráno jako na jiného člověka. Dle slov informantů je přitom třeba zmíněnou diskurzivní rekonstrukci spojovat s determinujícími složkami v podobě vrozeného tělesného postižení a na něj napojenými speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto ohledu se tedy potvrdil náš dřívější předpoklad (UNESCO, 2013; Hanková, Vávrová, 2017a), že na tělesné postižení může být také v prostředí střední školy nazíráno jako na zdroj exkluze a stigmatizace.

Především v souvislosti s problematickým sžíváním s intaktními vrstevníky bylo informanty poukazováno na to, že byli postradatelnými spolužáky, kteří ani při delší absenci ve škole intaktním edukantům výrazným způsobem nescházeli. Toto postavení v kmenové třídě pak v žácích s tělesným postižením vyvolávalo silné emoční prožitky, v jejichž popředí stály pocity odloučení, osamělosti, ale i zklamání. Naše závěry tak korespondují s proklamací Curtina, Clarkea (2005), z nichž vyplývá, že mladí lidé s tělesným postižením retrospektivně spojují svá studia na střední škole s pocity osamělosti. Některé participantky však rekonstruovaly své postavení ve třídním kolektivu v kontextu třídní exkluze, což znamená, že zde z hlediska pomyslné hierarchie zastávaly okrajové postavení. Jindy však integrovaní žáci percipovali sebe sama jako outsidersy, přičemž toto jejich postavení, které představovalo jakýsi předstupeň třídní

exkluze, bylo svázáno především s nezájmem intaktních spolužáků navázat s nimi bližší přátelské vztahy, ale v některých případech také s výborným studijním prospěchem. Naše závěry jsou tak v plné shodě s názory řady autorů, že žáci se zdravotním postižením během školní docházky čelí v porovnání s intaktními spolužáky vysoké míře odmítnutí, zhoršené sociální pozici a nižší akceptaci vrstevníky (Kuhne, Wiener, 2000; Frostad, Pijl, 2007; Estell et al., 2008, Nepi et al., 2013).

Sociální postavení integrovaných žáků ve třídním kolektivu se však proměňovalo v čase. Zejména pak intaktní spolužáci, kteří edukanta se somatickými deficity po většinu sekundárního vzdělávání přehlíželi anebo zcela odmítali, totiž postupně dospěli k porozumění tomu, že tento jejich vrstevník je stejný jako oni. To znamená, že došlo k výrazné proměně v doméně afektivního vývoje, kdy přestali vnímat tělesné postižení jako hlavní znak osobnosti člověka, ale vnímali jej spíše jako vnější charakteristiku, jako součást lidství, jež nic nevypovídá o potenciálu daného člověka. Toto prozření tedy do určité míry zrcadlí teze Snowové (2003) o tom, že tělesné postižení je v první řadě lékařskou diagnózou, jež nic nevypovídá o osobnosti člověka, jeho schopnostech, potenciálu anebo charakteru. Posléze tudíž došlo k optimalizaci postavení informantů ve třídním kolektivu založeném na akceptaci a vzájemném respektu. Stejně tak můžeme vysledovat, že se intaktní spolužáci začali ve větší míře zajímat o potřeby a přání integrovaného žáka, snažili se jej v maximální možné míře zapojit do veškerého sociálního dění ve škole a v případě potřeby mu podat pomocnou ruku a přispět tak k naplnění pocitu sounáležitosti. Naše zjištění se tedy shodují s proklamacemi uvedenými v analyzovaných dokumentech na evropské úrovni, kde se můžeme dočíst, že zvláště pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je to podpora, již potřebují, aby měli pocit, že někam patří (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006).

Proto se jako zajímavý jeví fakt, že sociálnímu postavení individuálně integrovaných žáků v mainstreamovém školním prostředí není věnováno příliš mnoho pozornosti. Domníváme se tudíž, že by bylo zajímavé naše výsledky podložit také kvantitativními výstupy, a to s akcentem na prozkoumání postavení integrovaných žáků s tělesným postižením mezi intaktními vrstevníky ve formální skupině, tj. ve třídě střední školy, pomocí standardizované sociometrické ratingové metody SORAD. Právě tato totiž podle Chrásky (2010) poskytuje názornější představu o struktuře neformálních vztahů v sociální skupině, čímž bychom, podle našeho mínění, získali ucelenější náhled na pojednávaný fenomén.

5. ZÁVĚR A PŘÍNOS PRÁCE PRO VĚDU A PRAXI

V centru naší disertační práce stojí sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy – problematika, jež je zahraničními autory bohatě akcentována jak na úrovni teoretické, tak i empirické, avšak v českém prostředí ucelené odborné výstupy tohoto zaměření prozatím absentují. A to i navzdory skutečnosti, že data zveřejněná Českým statistickým úřadem (2017) jednoznačně dokládají, že se počet žáků se speciálními potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu rok od roku navyšuje. Připomeňme v této souvislosti, že ve školním roce 2016/17 bylo 51 % středoškoláků se speciálními potřebami individuálně integrováno do škol hlavního vzdělávacího proudu. Dále je třeba zohlednit skutečnost, že spolu s rozšiřováním vzdělávacích příležitostí a přístupu ke vzdělávání všem se do popředí dostává význam tzv. skrytého kurikula. Právě to totiž podle některých autorů (Walterová a kol., 2004; Čábalová, 2010) postihuje další souvislosti života školy a třídy, ve které je kurikulum prezentované. Jedná se například o preferované hodnoty, celkové klima školy, vztahy mezi učiteli a žáky anebo sociální strukturu a třídu. Nelze však přehlédnout ani fakt, že nespočet zahraničních empirických studií poukazuje na problematické sžívání mezi individuálně integrovanými žáky, intaktními spolužáky a vyučujícími.

Z toho důvodu jsme vnímali jako potřebné otevřít toto aktuální, avšak marginalizované téma v kontextu specifík české edukační praxe a eliminovat tak existující „poznatkový deficit“ na poli tuzemských pedagogických výzkumů. Jinými slovy to znamená, že jsme se ve shodě se sociálním modelem postižení, který klade důraz na principy rovnosti a heterogenity ve vzdělávání, rozhodli pohlížet na školskou integraci jako na dynamický proces, do něhož vstupují všichni aktéři edukace, vzájemně se ovlivňují a interagují, a proto je třeba reflektovat také její sociální a emocionální dimenzi.

Tomuto předpokladu jsme přizpůsobili rovněž strukturu a obsah práce. V její první části jsme se zaměřili na teoretické orámování zvolené problematiky, a to v souladu s dílčími cíli, které jsme si stanovili v úvodu této práce. Kladli jsme přitom důraz jak na chronologickou provázanost předkládaných témat a kapitol, tak i na jejich vztažnost k empirické části práce. Druhá část práce se zaměřuje na vymezení metodologického pozadí autorského výzkumu, jehož hlavním záměrem bylo rozkrýt, jak výzkumný soubor deseti absolventů s vrozeným tělesným postižením (dětskou mozkovou obrnou anebo spinální svalovou atrofií) vnímá naplňování svých sociálních a emocionálních potřeb v prostředí střední školy. S ohledem na stanovený výzkumný cíl byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie za využití polostrukturovaných interview jako hlavní metody sběru dat. Jako sekundární metoda sběru dat, jež měla současně podpořit tzv. metodologickou triangulaci dat, pak byla zvolena analýza legislativních, kurikulárních a strategických dokumentů české vzdělávací politiky, ale i dokumentů vydaných na evropské úrovni, a to s cílem posoudit, nakolik jsou

v nich reflektovány sociální a emocionální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirický materiál získaný skrze semi-strukturovaná interview byl analyzován za využití postupů situační analýzy (Clarke, 2005), jež je některými autory (Morse et al., 2009) řazena k druhé generaci zakotvené teorie. Tato metoda byla zvolena jednak proto, že nahlíží na zkoumaný fenomén v jeho neredukované komplexnosti, a umožňuje tak zachytit i parciální elementy přítomné ve zkoumané situaci. Za druhé jsme vycházeli ze skutečnosti, že situační analýza, jejíž základní principy a analytické postupy jsou ukotveny především v anglicky psaných literárních pramenech, doposud nebyla aplikována v rámci samostatné disertační práce, tudíž jsme chtěli v rámci námi předloženého textu reagovat na aktuální trendy na poli vědy a současně přistoupit k analýze a interpretaci dat novým a inovativním způsobem.

Domníváme se, že naše bádání rozkrylo témata, která nejenže nebyla doposud reflektována v rámci tuzemských výzkumů, ale nebyla identifikována ani v analyzovaných legislativních, kurikulárních a strategických dokumentech české vzdělávací politiky, jak je vidno z přílohy č. 8. Stručně jsou sice reflektována v dokumentech vydaných na evropské úrovni (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2006; 2011c), znovu se však jedná především o pohled teoreticky orientovaný. Domníváme se proto, že díky metodologickému pojetí našeho výzkumu se nám podařilo učinit hlubokou sondu do této opomíjené problematiky, v návaznosti na což mohou být námi vyvozené závěry v kontextu narůstajících inkluzivních tendencí přínosné jak pro pedagogickou teorii, tak i praxi. Mohou být kvitovány jako užitečné nejenom ve smyslu rozšíření teoretické báze sociálních a emocionálních aspektů školní integrace, ale i v samotné integrativní edukační praxi, a to s odrazem ve snaze hledat možnosti, jak optimalizovat začlenění integrovaného žáka do třídního kolektivu, jak podporovat pozitivní třídní klima a tím pádem i vztahy mezi žáky navzájem, ale i učiteli a žáky, stejně jako se zamýšlet nad tím, jak v edukačním procesu podporovat takového žáka, aby mohl naplnit svůj edukační potenciál.

Prvotní záměr rozšířit povědomí o zvolené tematice byl z našeho pohledu podpořen rovněž publikační činností autorky disertační práce, která se jakožto hlavní autorka podílela na zpracování monografie o sociálních potřebách středoškoláků s vrozeným tělesným postižením (viz Hanková, Vávrová, 2017a). Stejně tak byly parciální výsledky výzkumu prezentovány na mezinárodních konferencích ICEEPSY 2015, INTE 2016 a EduLearn17 indexovaných v databázích CPCI a souvislosti s tím publikovány v zahraničních recenzovaných časopisech anebo konferenčních sbornících indexovaných v databázích Thomson Reuters (viz Hanková, Vávrová, 2016a), ERIC a SCOPUS (viz Hanková, Vávrová, 2016b) a Web of Science (viz Hanková, Vávrová, 2017b), díky čemuž byly zpřístupněny zahraniční vědecké komunitě.

Co se týče aplikačního rozměru této práce, její závěry mohou být relevantním zdrojem informací pro všechny odborníky, jejichž odborná činnost je spjata se školskou integrací, ať už se jedná o učitele, ředitele škol, poradenské pracovníky

anebo asistenty pedagoga. Stejně tak se však domníváme, že předložené teoretické poznatky i empirické závěry mohou být využity jako studijní opora pro posluchače pedagogických, sociálních a sociálně-pedagogických studijních oborů. V neposlední řadě tato práce představuje hutný informační materiál pro rodiče dětí se zdravotním postižením, kteří zvažují možnost, že bude jejich potomek vzděláván ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

V neposlední řadě se zamýšlíme nad tím, zda by se právě výstupy tohoto výzkumu, které lze s ohledem na doposud realizovaná tuzemská bádání vnímat jako ojedinělé, nemohly stát podkladem pro expertní rozhovor s ministrem školství, mládeže a tělovýchovy. K této úvaze se přikláníme s ohledem na skutečnost, že společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je podle Národního ústavu pro vzdělávání (2017) jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Avšak jak poukázala analýza dokumentů, které upravují vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu, sociální a emocionální aspekty takto koncipované edukace jsou na úrovni těchto klíčových dokumentů i nadále upozadovány. Bylo by proto z našeho pohledu zajímavé a také potřebné získat vyjádření experta na sociální a emocionální dimenzi nastupujícího inkluzivního vzdělávání a v návaznosti na zjištění vyvozená v rámci našeho vlastního bádání s ním diskutovat případné zapracování těchto otázek do relevantních dokumentů (např. metodik).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Andersenová, J. et al. (1993). *Dobry start do školy*. Praha: Portál.
- Armstrong, M. et al. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38, 879-888.
- Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L. & King, S. (1992). Self-perceived social function among disabled children in regular classrooms. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, 11-16.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Auger, M.-T. & Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Baglieri, S. & Shapiro, A. (2012). *Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes*. New York: Routledge.
- Balátová, K. & Pančocha, K. (2011). Postoje budoucích učitelů k jedincům se zdravotním postižením jako předpoklad úspěšného inkluzivního vzdělávání. In: Klenková, J. & Vítková, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Barron, K. (1997). *Disability and Gender. Autonomy as an Indication of Adulthood*. Uppsala: Uppsala University.
- Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Bazalová, B. (2004). Problematika integrace osob s postižením v současné době. *Speciální pedagogika*, 14(2), 89-93.

Beard, G. G. et al. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students with and Without Disabilities. *School Psychology Review*, 44(19), 898-906.

Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Berndt, T. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Block, M. E., Klavina, A. & McKay, C. (2016). Facilitating social acceptance and inclusion. In: Block, M. E. *An inclusive approach to adapted physical education: A teacher's guide to including students with disabilities in physical education and sports*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Briggs, S. (2015). *Meeting Special Educational Needs in Secondary Classrooms: Inclusion and how to do it*. UK: Routledge.

Brook, U. & Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40, 5-10.

Brown M. R. et al. (2003) Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: the effects of disability, gender, and race. *Learning Disability Quarterly*, 26, 227-238.

Buljevac, M., Majdak, M. & Leutar, Z. (2012). The stigma of disability: Croatian experiences. *Disability & Rehabilitation*, 34(9), 725-732.

Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208.

Capper, C. A. & Pickett, R. S. (1994). The relationship between school structure and culture and student views of diversity and inclusive education. *The Special Education Leadership Review*, 2, 102-122.

Cefai, C. & Cavioni, V. (2013). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer Science +Business Media.

Clarke, A. E. (2003). *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.

Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. SAGE Publications, Inc.: California.

Clarke, A. E. (2014). Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In: Clarke, A. E. & Charmaz, K. *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Curtin, M. & Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities' Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 195-214.

Čábalová, D. (2010). *Pedagogika*. Praha: Grada.

Čadová, E. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ČESKO. Listina základních práv a svobod. In: Sbírká zákonů České republiky. 1993. Částka 1, s. 17-23. Dostupné také z <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. In: *Sbírká zákonů České republiky*. 2004. Částka 161, s. 6317-6327. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

ČSÚ (2017). *Školy a školská zařízení - za školní rok 2016/2017*. Získáno 15. prosince 2017, z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni>

Dawkins, J. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(7), 603-612.

Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Doubt, L. & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70(3), 139-159.

Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elshabrawy, E. & Hassanein, A. (2015). *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam: Sense Publishers.

Estell, D. B. et al. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2006). *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě (Díl 2.): Podmínky v sekundárním a terciárním vzdělávání*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011c). *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi*. Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Dostupné z https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf

Finke, E. H., McNaughton, D. B. & Drager, K. D. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 110-122.

Foreman, P., Arthur-Kelly, M. & Pascoe, S. (2004). Evaluating the Educational Experiences of Students With Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183-193.

Fox, M. (2013). *Including Children 3-11 With Physical Disabilities: Practical Guidance for Mainstream Schools*. London: David Fulton Publishers.

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.

Freeman, S. F. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

Frostad, P. et al. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83-94.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.

Giddens, A. (2006). *Sociology*. United Kingdom: Polity Press.

Gillernová, I. & Krejčová, L. a kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Goodnough, K. et al. (2015). *Inspiration and Innovation in Teaching and Teacher Education*. UK: Lexington Books.

Grecmanová, H. (2004). *Vliv prostředí školy na její klima*, 6 s. [online] [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>

Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? [Social exclusion in integrative classrooms: A question of viewpoint?] *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 65-82.

Hadj-Moussová, Z. (1996). Postoje učitelů k integraci postižených dětí do ZŠ. *Speciální pedagogika*, 6(2), 32-40.

Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72, 625-638.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2016a). Emotional and Social Needs of Integrated Disabled Students in Secondary School Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 229-238.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2016b). Social needs in the secondary school environment through the prism of students with physical disabilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special issue for INTE 2016*, 1384-1392.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2017a). *Sociální potřeby středoškoláků s vrozeným tělesným postižením: opomíjený aspekt edukační praxe*. Zlín:

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné také z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41580>.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2017b). Secondary Teachers' Interventions in the Class from the Perspective of Physically Disabled Students. *Proceedings of EDULEARN17 Conference*, 10249-10258.

Harper, D. C. & Peterson, D. B. (2001). Children in the Philippines: Attitudes towards visible physical impairment. *Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 38, 566-576.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.

Hashim, M. (2013). *A Guide to Human Resource Management: Basic Concepts*. United States of America: Academic Press Corporation.

Hasson, G. (2015). *Emoční inteligence: Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada.

Havlíčková, D. (2015). *Metodika - Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce: pro neformální vzdělávání*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Havlík, R. & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Hedges, L. V. & Schneider, B. (2005). *The Social Organization of Schooling*. New York: Russell Sage Foundation.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hennig, G. & Pelz, G. (2008). *Transakční analýza: Terapie a poradenství*. Praha: Grada.

Hogan A., McLellan L. & Bauman A. (2000) Health promotion needs of young people with disabilities – a population study. *Disability and Rehabilitation*, 22, 352-357.

Horňáková, M. (2010). Některé kontexty inkluzivní a léčebné pedagogiky. In: Lechta, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.

Chráska, M. (2010). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Ital, A. & Knöferl, M. (2001). *Aus-, Fort-: Arbeitsbuch mit Folienvorlagen und Übungsanleitungen für Unterrichtende, Praxisanleitungen und MentorInnen im Gesundheitswesen*. Hagen: Kunz.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. *Cooperative learning: Theory and research*, 23-37.

Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School: Issues and Solutions*. Rotterdam: Sense Publishers.

Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotions*, 13, 505-521.

Kolářová, K. (2012). *Jinakost - postižení - kritika : společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu : antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Komora, J. & Polakovičová, R. (2013). *Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

Krajewski, J. & Flaherty, T. (2000). *Attitudes of High School Students Toward Individual with Mental Retardation*. *Mental Retardation*, 38(2), 154-162.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.

Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.

Kudek Mirošević, J. & Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.

Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.

Lakkala, S. & Määttä, K. (2011). Towards a theoretical model of inclusive teaching strategies – an action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science*, 1(8), 31-40.

Lečbych, M. (2016). *Rorschachova metoda: integrativní přístup k interpretaci*. Praha: Grada.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. & Futing Liao, T. (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. London: Sage.

Lieberman, L. J. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion: A Handbook for Physical Educators*. USA: Human Kinetics.

Linhartová, I. (2011). *Postoje rodičů a učitelů k zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy*. (Nepublikovaná magisterská diplomová práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Lipnevich, A. A., Preckel, F. & Roberts, R. D. (2016). *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century: Theory, Research, and Practice*. Switzerland: Springer.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(2), 106-115.

Lord, J. et al. (1990). Implications of mainstreaming classrooms for adolescents with spina bifida. *Developmental medicine and Child Neurology*, 32, 20-29.

Maag, J. W. & Katsiyannis, A. (2012). Bullying and students with disabilities: Legal and practice considerations. *Behavioral Disorders*, 37, 78-86.

Madden, N. A. & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.

- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- Maslow, A. H. (1999). *Towards a psychology of being*. New York: Wiley.
- Matuška, O. & Jablonský, T. (2010). Východiska inkluzivní didaktiky. In: Lechta, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- McDougall, J. et al. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313.
- McNamara, B. E. (2013). *Bullying and Students with Disabilities*. New York: Sage Publications.
- McSheehan, M. et al. (2006). Beyond communication access: Promoting learning of the general education curriculum by students with significant disabilities. *Topics in Language Disorders*, 26, 266-290.
- Michalík, J., Kozáková, Z. & Růžička, M. (2004). Jak vidí okolí integraci. *Učitelské noviny*, 1.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2016). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/29615/Umluva_o_pravech_ditete.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/159>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016). *Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-197.hm>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2017-05-01]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-27-2016-sb-1>

Morin, A. J. S. et al. (2017). *Inclusive Physical Activities: International Perspectives*. USA: Information Age Publishing, Inc.

Morris, M. & Keltner, D. (2000). How emotions work: An analysis of the social functions of emotional expression in negotiations. *Research in Organizational Behavior*, 22, 1-50.

Morse, J. M. et al. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

MŠMT ČR (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.

Mulcahey, M. J. (1992). Returning to school after a spinal cord injury: Perspectives from four adolescents. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 305-312.

Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: TRITON.

Národní ústav pro vzdělávání. Společné vzdělávání [online]. 2017 [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K. & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum.

Nepi, L. D. et al. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and

their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 319-332.

Nepi, L. D. et al. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337.

Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál.

Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.

O'Brien, E. Z. (2015). *Psychology for Social Work: A Comprehensive Guide to Human Growth and Development*. New York: Palgrave Macmillan.

Pančocha, K. & Slepíčková, L. (2012). Postoje k osobám s postižením u obecné populace ČR. In: Bartoňová, M. & Vítková, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido.

Pančocha, K., Vaňurová, H. & Procházková, L. (2013). Průvodce inkluzivním vzděláváním žáků se SVP na střední škole. Podpora pro pracovníky v odborném školství, kteří chtějí vytvořit inkluzivní prostředí. In: Pančocha, K. et al. *Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.

Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87, 663-683.

Payton, J. et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. Findings from three scientific reviews*. Chicago: CASEL.

Pichaud, C. & Thareauová, I. (1998). *Soužití se staršími lidmi*. Praha: Portál.

Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.

Pinková, P. (2014). *Postoje učitelů běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání*. (Nepublikovaná magisterská diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

- Pol, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pollock, N. et al. (1997). The meaning of play for young people with physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64(1), 25-31.
- Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: Havel, J. & Filová, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A. & Aydin, B. (2016). Investigation and Comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237.
- Raskauskas, J. & Modell, S. (2011). Modifying Anti-Bullying Programs to Include Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67.
- Renotiérová, M. (2006). Speciální pedagogika osob s tělesným postižením. In: Renotiérová, M. & Ludíková, L. et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rieser, R. (2012). *Implementing Inclusive Education A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UK: Commonwealth.
- Roffey, S. (2010). Content and context for learning relationships: a cohesive framework for whole school development. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 156-167.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- Rose, C. A., Simpson, C. G. & Preast, J. L. (2016). Exploring Psychosocial Predictors of Bullying Involvement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 308-317.
- Ruppar, A. L., Dymond, S. K. & Gaffney, J. S. (2011). Teachers' perspectives on literacy instruction for students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36, 100-111.

Sale, P. & Carey, D. (1995). The Sociometric Status of Students with Disabilities in a Full-Inclusion School. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.

Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.

Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. [Inclusive education, social participation and emotional well-being in school. Results from an empirical longitudinal study]. Münster: Lit Verlag.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43(44), 72-79.

Schwab, S. et al. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14.

Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.

Slepičková, L. & Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita.

Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23, 15-22.

Snow, K. (2003). *Redefining Disability: Revolutionary Common Sense by Kathie Snow*. In *Disability Is Natural* [cit. 2017-12-21]. Dostupné z <http://www.disabilityisnatural.com/~k061480m/images/PDF/redefindis.pdf>.

Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The elementary school Journal*, 95(3), 241-262.

Storey, K. (2007). Combating ableism in schools. *Preventing School Failure*, 53(1), 56-58.

Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce.

Symeonidou, S. & Phitaka, H. (2009). Using teachers prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550.

Symes, W. & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 478-494.

Šámalová, K. (2016). *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.

Šamánková, I. a kol. (2011). *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci aplikované v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada.

Šírová, E. (2012). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. In: Gillernová, I. & Krejčová, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Švaříček, R. (2007). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: Švaříček, R. & Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.

Taylor, R. W. & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.

Trhlíková, J. (2009). *Volba střední školy a spokojenost žáků se zdravotním postižením se studiem: Dotazníkové šetření žáků se zdravotním postižením v posledním ročníku střední školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. In: *Sbírka mezinárodní smluv*, 2006. Částka 4, s. 67-128. Dostupné také z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>

UNESCO (1994). *Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) a Akční rámeček pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. Paris: UNESCO. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlasenize-salamanky.pdf>

UNESCO (2013). *UNESCO Global Report: Opening New Avenues for Empowerment: ICTs to Access Information and Knowledge for Persons with Disabilities*. France: UNESCO.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Univerzita Karlova: Karolinum.

Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z. & Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.

Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele: 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.

Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W. & Manstead, A. S. R. (2010). An Interpersonal Approach to Emotion in Social Decision Making: The Emotions as Social Information Model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 45-96.

Vaughn, S. & Elbaum, B. (1999). The self concept and friendships of students with learning disabilities: a developmental perspective. In: Gallimore, R. *Developmental Perspectives on Children with High-Incidence Disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vignes, C. et al. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.

Vítová, J., Balcarová, J. & Linhartová, V. (2013). Postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině intaktních vrstevníků. *Paidagogos*, 26(2), 451-464.

Vomáčková, H. a kol. (2014). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Všeobecná deklarace lidských práv (1948). Dostupné 10. 10. 2017 z <http://www.msmt.cz/file/39238/>

Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Watson, D., Emery, C. & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools. A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.

Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193.

Wiener, J. & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-131.

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja dieťaťa (metódy výchovy)*.
Bratislava: IRIS.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A POUŽITÝCH ZKRATEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Základní neuspořádaná (messy) mapa (Vlastní výzkum, 2017).....	64
Obrázek 2: Relační analýza se zaměřením na učitelovo neangažované pedagogické působení (Vlastní výzkum, 2017).....	67
Obrázek 3 Relační analýza se zaměřením na učitelovo angažované pedagogické působení (Vlastní výzkum)	68
Obrázek 4: Relační analýza se zaměřením na vztahy a sociální postavení integrovaného žáka ve třídním kolektivu (Vlastní výzkum, 2017)	69

Seznam tabulek

Tabulka 1 Seznam dokumentů podporujících integrativní, resp. inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vybraných ke studiu (Vlastní výzkum).....	61
Tabulka 2 Charakteristiky informantů a základní informace z realizační fáze výzkumu (Vlastní výzkum).....	63
Tabulka 3 Uspořádaná (ordered) mapa (Vlastní výzkum, 2017)	65
Tabulka 4 Seznam dokumentů integrujících stanovená klíčová slova v rámci analýzy dokumentů (Vlastní výzkum, 2017)	71

Seznam zkratk

APOD.	A podobně
Č.	Číslo
ČR	Česká republika
DMO	Dětská mozková obrna
NAPŘ.	Například
RESP.	Respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
SORAD	Sociometricko-ratingový dotazník
TJ.	To je
TZN.	To znamená
TZV.	Tak zvaný
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

PŘÍLOHY

Příloha PI: Seznam dokumentů podporujících integrativní, resp. inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vybraných ke studiu

Příloha PII: Charakteristiky informantů a základní informace z realizační fáze výzkumu

Příloha PIII: Základní neuspořádaná (messy) mapa

Příloha PIV: Uspořádaná (ordered) mapa

Příloha PV: Relační analýza se zaměřením na učitelovo neangažované pedagogické působení

Příloha PVI: Relační analýza se zaměřením na učitelovo angažované pedagogické působení

Příloha PVII: Relační analýza se zaměřením na vztahy a sociální postavení integrovaného žáka ve třídním kolektivu

Příloha PVIII: Výsledky analýzy dokumentů

Příloha PI: Seznam dokumentů podporujících integrativní, resp. inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vybraných ke studiu

Tabulka 1 Seznam dokumentů podporujících integrativní, resp. inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vybraných ke studiu (Vlastní výzkum)

Typ dokumentu (I. až IV.) / Název dokumentu⁸	Počet stran
I. Legislativní dokumenty	
Listina základních práv a svobod	13
Všeobecná deklarace lidských práv a svobod	9
Úmluva o právech dítěte	13
Úmluva o právech osob se zdravotním postižením	34
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)	151
Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních	30
Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	83
II. Kurikulární dokumenty vzdělávací politiky	
Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha	90
Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a střední odborné vzdělávání ⁹	104
Rámcový vzdělávací program pro obor ekonomika a podnikání	87
Rámcový vzdělávací program pro obor sociální činnost	86
Rámcový vzdělávací program pro obor strojírenství	88
Rámcový vzdělávací program pro obor cestovní ruch	87
Rámcový vzdělávací program pro obor	

⁸ V rámci analýzy dokumentů vycházíme z legislativních, kurikulárních a strategických dokumentů vzdělávací politiky platných k 31. 12. 2017.

⁹ Studium těchto odborných RVP bylo zvoleno s ohledem na studijní zaměření našich informantů, kteří nám v rámci realizovaného výzkumu poskytli polostrukturovaná interview.

veřejnosprávní činnost	85
Rámcový vzdělávací program pro obor informační technologie v ekonomice	85
III. Strategické dokumenty vzdělávací politiky	
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020	52
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020	85
Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018	58
IV. Ostatní dokumenty na evropské úrovni	
Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami	32
Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení odpovědným politickým činitelům	32
Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě (Díl 2.): Podmínky v sekundárním a terciárním vzdělávání	90
Celkový počet stran analyzovaného materiálu	1394

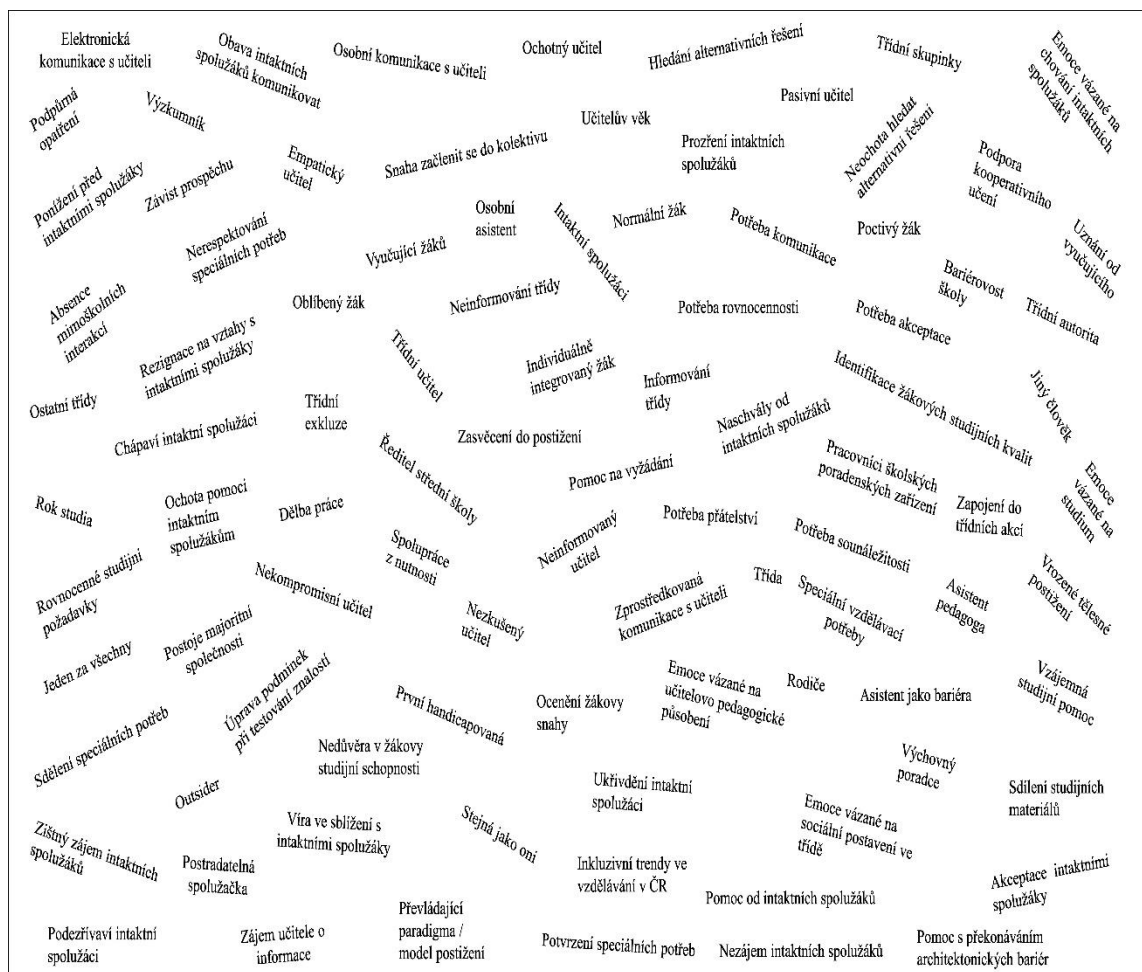
Příloha PII: Charakteristiky informantů a základní informace z realizační fáze výzkumu

Tabulka 2 Charakteristiky informantů a základní informace z realizační fáze výzkumu (Vlastní výzkum)

Participant *	Diagnóza	Typ školy	Ukončení studia (roky)	Etapa sběru dat
Kristýna	DMO – kvadruparéza	Gymnázium	5	1. vlna (duben 2015)
Týna	SMA II. typu	Střední odborná škola	5	
Libor	SMA III. typu	Střední průmyslová škola	5	
Rea	DMO – kvadruparéza	Střední odborná škola	4	2. vlna (září až listopad 2015)
Michaela	DMO – kvadruparéza	Gymnázium	3	
Anna	DMO – triparéza	Střední odborná škola	4	
Eva	SMA III. typu	Gymnázium	4	
Hana	DMO – kvadruparéza	Střední odborná škola	5	
Jana	DMO – kvadruparéza	Střední odborná škola	4	3. vlna (říjen až prosinec 2016)
Sofie	DMO – hemiparéza	Střední odborná škola	5	

* Všechna užívaná jména informantů jsou smyšlená, a to z důvodu zajištění jejich anonymizace.

Příloha PIII: Základní neuspořádaná (messy) mapa



Obrázek 1: Základní neuspořádaná (messy) mapa (Vlastní výzkum, 2017)

Příloha PIV: Uspořádaná (ordered) mapa

Tabulka 3 Uspořádaná (ordered) mapa (Vlastní výzkum, 2017)

Individuální lidské složky	Kolektivní aktéři	Diskursivní konstrukce jedinců a kolektivních lidských aktérů
Individuálně integrovaný žák Rodiče Ředitel střední školy Intaktní spolužáci Třídní autorita Třídní učitel Vyučující žáků Výchovný poradce Asistent pedagoga Pracovníci školských poradenských zařízení Osobní asistent Výzkumník	Třída Třídní skupinky Ostatní třídy	Empatický učitel Ochotný učitel Nezkušený učitel Pasivní učitel Nekompromisní učitel Neinformovaný učitel Poctivý žák Oblíbený žák Podezřívaví intaktní spolužáci Chápaví intaktní spolužáci Ukřivdění intaktní spolužáci Asistent jako bariéra
Komunikace	Učitelovo pedagogické působení	Kooperace se spolužáky
Obava intaktních spolužáků komunikovat Osobní komunikace s učiteli Elektronická komunikace s učiteli Zprostředkovaná komunikace s učiteli Sdělení speciálních potřeb Zasvěcení do postižení	Hledání alternativních řešení Neochota hledat alternativní řešení Identifikace žákových studijních kvalit Úprava podmínek při testování znalostí Podpora kooperativního učení Ocenění žakovy snahy Nerespektování speciálních potřeb Ponížení před intaktními spolužáky Rovnocenné studijní požadavky	Jeden za všechny Spolupráce z nutnosti Sdílení studijních materiálů Vzájemná studijní pomoc Dělbba práce Zapojení do třídních akcí

	Uznání od vyučujícího	
Sociální postavení ve třídě	Vztahy s intaktními spolužáky	Sociální potřeby
Jiný člověk Normální žák Outsider Postradatelná spolužačka Akceptace intaktními spolužáky Stejná jako oni Třídní exkluze	Nezájem intaktních spolužáků Naschvály od intaktních spolužáků Snaha začlenit se do kolektivu Zištěný zájem intaktních spolužáků Prozření intaktních spolužáků Rezignace na vztahy s intaktními spolužáky	Potřeba přátelství Potřeba komunikace Potřeba sounáležitosti Potřeba akceptace Potřeba rovnocennosti
Determinující složky	Časové složky	Emoce
Vrozené tělesné postižení Speciální vzdělávací potřeby Zájem učitele o informace Víra ve sblížení s intaktními spolužáky Potvrzení speciálních potřeb Nedůvěra v žákovy studijní schopnosti Neinformování třídy Informování třídy Absence mimoškolních interakcí Závist prospěchu První handicapovaná	Učitelův věk Rok studia	Emoce vázané na chování intaktních spolužáků Emoce vázané na sociální postavení ve třídě Emoce vázané na učitelovo pedagogické působení Emoce vázané na studium

Příloha PVIII: Výsledky analýzy dokumentů

Na základě analýzy dokumentů lze konstatovat, že ve většině z nich absentuje explicitní důraz na sociální potřeby, příp. emoce edukantů se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak je možno vysledovat, že jsou čteněji zastoupeny tematické okruhy, které z hlediska sdělovaného obsahu nazírají na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především v mezích lidskoprávních, personálních a organizačních. Jinými slovy lze shrnout, že v nich nebyly identifikovány námi stanovené indikátory, neboť fokus většiny analyzovaných dokumentů (zejména pak u **dokumentů I. až III. typu**) je kladen na:

- Vymezení vzdělávání jako *základního lidského práva všech jedinců* (Hlava čtvrtá - Hospodářská, sociální a kulturní práva, článek 33 Listiny základních práv a svobod; 26. článek Všeobecné deklarace lidských práv a svobod; článek 28 Úmluvy o právech dítěte), tak i zcela konkrétně *osob se zdravotním postižením* (článek 24 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením; § 2 Školského zákona; Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami);
- Nazírání na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako na *rizikovou skupinu z hlediska předčasného odchodu ze vzdělávání* (Vize v rámci Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020) a v návaznosti na to explicitní deklaraci *nutnosti podporovat integrované vzdělávání* této skupiny edukantů (kapitola 6. a 10. Národního programu rozvoje vzdělávání; Vize v rámci Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020);
- Otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu *podpůrných opatření a poradenských služeb* (§ 16 Školského zákona; § 2 a § 7 Vyhlášky č. 197/2016 Sb.; Hlava I - § 2 Vyhlášky č. 27/2016 Sb.; část D, kap. 9 Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia; Individualizace nabídky poradenských služeb v rámci Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020; Akční plán inkluzivního vzdělávání na rok 2016-2018);
- Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu *možných obtíží, rizik při odborném středoškolském vzdělávání a možnosti, jak je kompenzovat* (Rámcový vzdělávací program pro obor – ekonomika a podnikání, sociální činnost, strojírenství, cestovní ruch, veřejnosprávní činnost, informační technologie v ekonomice);
- Otázky *přípravy pedagogů* na vzdělávání žáků se zdravotním postižením (oddíl C – Nábor a příprava pedagogických pracovníků Prohlášení ze Salamanky a Akčního rámce pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami; Strategická cesta 3 Vysoce kvalifikovaní odborníci Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018; Klíčové principy zvyšování kvality inkluzivního vzdělávání

dokumentu Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení odpovědným politickým činitelům).

K odlišným závěrům jsme naopak dospěli v rámci analýzy ostatních dokumentů na evropské úrovni, tzn. **dokumentů IV. typu**, které v souvislosti s narůstajícími inkluzivními tendencemi reflektují, a do svých textů tedy integrují jak termíny úzce spjaté se sociálními potřebami, tak i klíčová slova vázaná na vnitřní prožívání edukantů se speciálními potřebami. I v tomto případě lze však podotknout, že ačkoliv se jedná o dokumenty tematicky zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mnohé textové fragmenty zahrnující námi vybraná klíčová slova obsahují deklarace spíše obecnějšího charakteru. Neméně překvapivý je i fakt, že termín „emoce“ nebyl explicitně ukotven v žádném z vybraných dokumentů.

Tabulka 4 Seznam dokumentů integrujících stanovená klíčová slova v rámci analýzy dokumentů (Vlastní výzkum, 2017)

Klíčové slovo	Fragment s klíčovým slovem / lokalizace v analyzovaném dokumentu
Mezilidské / interpersonální / sociální vztahy	<p>„Stálý tým učitelů pokrývá hodiny po tři roky, v zájmu posílení skupiny a vybudování lepšího vztahu mezi žáky a učiteli.“ (Vzdělávání / s. 24)¹⁰</p> <p>Je klíčové je zajistit, aby všichni žáci zažívali dobré vztahy.“ (Vzdělávání / s. 25)</p> <p>„Pro školní personál je velmi důležité mít se žáky pozitivní vztah.“ (Vzdělávání / s. 26)</p> <p>„Další zkušenosti ukazují, že inkluze v běžných třídách, s podporou adaptovanou speciálním potřebám žáka v kontextu skupiny, má pozitivní vliv na studijní proces, sebehodnocení a osobní identitu všech žáků, posiluje vzájemné přátelské vztahy.“ (Vzdělávání / s. 32)</p> <p>„Studenti, v této souvislosti, zmiňovali mnohem častěji problémy spojené se sociálními vztahy než např. materiální bariéry.“ (Vzdělávání / s. 56)</p>
Kooperace /	„ Spolupráce se spolužáky se speciálními potřebami je

¹⁰ Při uvedení lokalizace klíčového slova v dokumentu neuvádíme jeho plný název, ale používáme jeho zkrácenou podobu: „Vzdělávání“ = Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě (Díl 2.); Podmínky v sekundárním a terciárním vzdělávání; „Klíčové principy“ = Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení odpovědným politickým činitelům.

<p>spolupráce / kooperativní učení / kooperativní výuka</p>	<p>pro ně přirozenou situaci.“ (Vzdělávání / s. 19) „Zaměřujeme se na spolupráci, ne na soutěžení. Organizujeme kreativní a technické činnosti žáků ve dvojicích (jeden žák se SVP a druhý bez), takže se žádný z nich necítí slabší nebo odlišný.“ (Vzdělávání / s. 20) „Charakteristické pro kooperativní výuku je, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být přemístěn ze třídy, aby se mu dostalo podpory, ale že mu tato podpora může být poskytována ve třídě.“ (Vzdělávání / s. 18) „Výsledkem je, že se kooperativní výuka jeví jako efektivní nejen pro kognitivní a emoční vývoj studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zároveň vyhovuje i potřebám učitelů.“ (Vzdělávání / s. 18) „Kooperativní učení, kdy si žáci různým způsobem pomáhají navzájem (včetně doučování) v rámci flexibilních a dobře promyšlených skupin žáků.“ (Klíčové principy / s. 17) „Kooperativní výuka, kdy učitelé uplatňují týmový přístup zahrnující podle potřeby žáky, rodiče, spolužáky, jiné učitele, podpůrný personál i členy multidisciplinárního týmu.“ (Klíčové principy / s. 17)</p>
<p>Participace</p>	<p>„Cílem inkluzivního vzdělávání je rozšířit přístup ke vzdělávání a podporovat plnou participaci a příležitosti všech žáků ohrožených exkluzí, aby tak mohli realizovat svůj potenciál.“ (Klíčové principy / s. 15)</p>
<p>Mezilidské/ interpersonální /sociální interakce</p>	<p>„Takové doporučení se může týkat (...) posilování sociální interakce s vrstevníky.“ (Vzdělávání / s. 29) „Mají trvalou snahu podporovat žakovu sebedůvěru prostřednictvím pozitivní interakce mezi členy třídy (včetně učitele).“ (Vzdělávání / s. 27) „V souvislostech požadovaných kompetencí je potřeba specifikovat tři hlavní oblasti, které jsou stejně důležité: (...) osobní dovednosti (vědět, jak reagovat v interakci s ostatními).“ (Vzdělávání / s. 80)</p>

Komunikace	„Většina studentů považovala za největší překážku svého studia sociální izolaci a nedostatek komunikace s ostatními studenty a pedagogy.“ (Vzdělávání / s. 50)
Pocity	<p>„Klíčové je zajistit (...) pocit sounáležitosti, účasti a vlivu spolužáků, aby měli dobré podmínky pro společnou práci v zájmu jejich spoluúčasti na rozvoji dobré třídní praxe.“ (Vzdělávání / s. 25)</p> <p>„Takto se v žákovi prohlubuje pocit sounáležitosti a zvyšuje se jeho sebehodnocení, které je samo o sobě silným facilitátorem pro učení.“ (Vzdělávání / s. 18)</p> <p>„Zvláště pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je to podpora, kterou potřebují, aby měli pocit, že někam patří.“ (Vzdělávání / s. 23)</p> <p>„Ve třídě zdůrazňují pocit “my”, což podporuje sociální integraci všech žáků.“ (Vzdělávání / s. 27)</p> <p>„Příliš mnoho segregace zabraňuje pocitu sounáležitosti s komunitou.“ (Vzdělávání / s. 27)</p>
Prožívání	„Spolupráce se stává přirozenou situací pro rozvíjení a prožívání empatie.“ (Vzdělávání / s. 20)

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Monografie (kategorie B):

Hanková, M. & Vávrová, S. (2017). *Sociální potřeby středoškoláků s vrozeným tělesným postižením: opomíjený aspekt edukační praxe.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2016). *Partnerské vztahy očima mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením.* Praha: Grada Publishing.

Články v impaktovaných časopisech, nebo recenzovaných v databázi Scopus, ERIH, Thomson Reuters (kategorie Jimp, JSC, Jneimp) a ve sbornících z mezinárodních konferencí (kategorie D):

Hanková, M. & Vávrová, S. (2017). Secondary Teachers' Interventions in the Class from the Perspective of Physically Disabled Students. *Proceedings of EDULEARN17 Conference*, 10249-10258.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2016). Emotional and Social Needs of Integrated Disabled Students in Secondary School Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 229-238

Hanková, M. & Vávrová, S. (2016). Partner Relationships and Family Life through the Prism of Young Adults with Physical Disabilities. *Czech and Slovak Social Work*, 1(16), 4-15.

Hanková, M. & Vávrová, S. (2016). Social needs in the secondary school environment through the prism of students with physical disabilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special issue for INTE 2016*, 1384-1392.

Články ve sbornících:

Hanková, M. (2016). *Partnerské a rodinné vztahy (očima) mladých dospělých s tělesným postižením.* In: Hosáková, K. & Viktorová, L. *Láska ve 21. století – sborník příspěvků XIII. Konference ČASP, z.s.*

Hanková, M. (2014). *Emocionální a sociální potřeby adolescentů s tělesným postižením v edukačním procesu.* In: Pacholík, V. & Wiegerová, A. *Fórum mladých výzkumníků – Sborník z konference IGA konané 5. 11. 2014 ve Zlíně.*

Recenze:

Hanková, M. (2017). *Tassoni, P. Supporting Children with Special Needs: A Penny Tassoni Handbook.* London: Hodder Education. In: Sociální pedagogika.

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA

OSOBNÍ INFORMACE

Jméno a příjmení, titul: Magdalena Hanková, Mgr.

Datum narození: 14. 4. 1990

Stav: Svobodná

Adresa: Šanov 161
76321 Slavičín

Kontaktní telefon: +420 775 931 863

E-mail: hankova@utb.cz

VZDĚLÁNÍ

2014 – dosud

Doktorský studijní program Pedagogika, obor Pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

2012 – 2014

Studijní program Pedagogika, obor Sociální pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Státní závěrečné zkoušky (psychologie, sociální pedagogika, sociálně-výchovná práce a poradenství), titul Mgr.

2009 – 2012

Studijní program Specializace v pedagogice, obor Sociální pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Státní závěrečné zkoušky (psychologie, sociální práce, sociální pedagogika),
titul Bc.

2005 – 2009

Gymnázium Jana Pivečky, Slavičín

Maturitní zkouška (český jazyk, angličtina, dějepis, základy společenských věd)

PEDAGOGICKÁ ČINNOST

2015 – 2016

Výuka předmětů / seminářů pro ÚŠP a ÚZV FHS UTB ve Zlíně

USP/U3ZS: Základy speciální pedagogiky

USP/MK6RK: Praktikum k podpoře rozvoje sociálních kompetencí

UZV/Z3KPH: Psychologie jedinců se zdravotním postižením

2014 – dosud

Vedení a oponování bakalářských prací pro ÚPV FHS UTB ve Zlíně

AKTIVNÍ ÚČAST NA KONFERENCÍCH

3. – 5. 7. 2017 – International Conference on Education and New Learning Technologies (EduLearn17), Španělsko, Barcelona

13. – 15. 7. 2016 – International Conference on New Horizons in Education (INTE 2016), Vídeň, Rakousko

12. 3. 2017 – Láska ve 21. století: XIII. celostátní konference ČASP, z.s., Olomouc, Česká republika

13. – 16. 10. 2015 – 6th ICEEPSY International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2015), Istanbul, Turecko

4. – 5. 12. 2014 – Študentské fórum, Velké Bílovice, Česká republika

5. 11. 2014 – Fórum mladých výzkumníků, konference IGA, Zlín, Česká republika

PROJEKTOVÉ AKTIVITY

Červenec 2017 – dosud

Projekt OP VVV Strategický projekt UTB ve Zlíně, reg. č. CZ.02.2.69./0.0/16_015/0002204

Tvůrce produktů poradenské a asistenční podpory, klíčová aktivita č. 6 „Adaptace studijního prostředí a tvorba motivačních programů a opatření ke snižování studijní neúspěšnosti na UTB ve Zlíně

Květen 2016 – dosud

Projekt „Podpora a rozvoj vybraných sociálních služeb ve Zlínském kraji“, reg.č.: CZ.03.2.60/0.0/0.0/15_005/0002776 z Operačního programu Zaměstnanost (OPZ)

Evaluátor sociální služby osobní asistence

2015 – 2017

IGA/FHS/2015/002 – Interní grantová agentura UTB ve Zlíně

Hlavní řešitelka projektu s názvem „*Emocionální a sociální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí středních škol*“

JAZYKOVÉ ZNALOSTI

Čeština – roditelý mluvčí

Angličtina – středně pokročilý

Slovenština – mírně pokročilý

DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE

2014 – získání ceny rektora UTB ve Zlíně za diplomovou práci a výborné studijní výsledky

Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.

**Sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným
postížením v prostředí střední školy**

Social and emotional needs of individually integrated pupils with physical
disabilities in the secondary school environment

Teze disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Náklad: vyšlo elektronicky

Vydání: první

Sazba: Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2018

ISBN 978-80-7454-741-6