

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGICKÉ A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

# ŽIAK S POSTIHNUTÍM OČAMI SPOLUŽIAKOV

Rigorózní práce

Vypracovala: Kristína Holúbková

Vedoucí práce: PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Obor: Psychologie – Speciální pedagogika

PRAHA 2008

## Anotácia

Nová forma inkluzívneho vzdelávania kladie dôraz na sociálne kontakty a vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi. Predpokladáme existenciu určitých bariér, ktoré prirodzenému naväzovaniu kontaktov v školskom prostredí bránia. Vo výskume identifikujeme prekážky, na ktoré poukazujú žiaci samotní. Hlavným výskumným zámerom práce je odhaliť rôzne odliene vnímania prítomnosti žiaka s postihnutím očami jeho spolužiakov na 2. stupni ZŠ. Nosnou témou je vnímanie rozdielov.

## Summary

The new form of inclusive education underlines the importance of the social contact and communication between the students. We presume the existence of the barriers that hinder the natural friendship building in the schools. We identify those barriers through the perspective of the students. The objective of the research is to detect different possible ways of perceiving the student with special needs by his classmates in the secondary mainstream schools. The main topic is the perception of the differences.

## Kľúčové slová

Školská inklúzia, žiak s postihnutím, vnímanie rozdielov, prekážky v naväzovaní kamarátstva, sociálne kontakty

## Key words

School inclusion, student with disability, perception of differences, barriers to friendships, social contacts

## Čestné prehlásenie

Prehlasujem, že túto diplomovú prácu som spracovala samostatne a že som uviedla všetky použité pramene a zdroje, z ktorých som čerpala.

V Prahe, dňa 27. júna 2008

*K. ...*

## Pod'akovanie

Moja vďaka patrí PaedDr. PhDr. Anne Kucharskej, Ph.D. za usmernenia, cenné rady a postrehy pri tvorbe diplomovej práce.

Pod'akovanie patrí i občianskemu združeniu Rytmus, vďaka ktorému sa výskum uskutočnil a získané výsledky boli odbornému publiku prezentované na medzinárodnej konferencii, ktorú občianske združenie usporiadalo.

V neposlednom rade som vďačná i mojej rodine a priateľom za prejavenu dôveru a podporu nielen počas tvorby diplomovej práce, ale aj počas celého štúdia na vysokej škole.

Kristína Holúbková

# Obsah

<b>0</b>	<b>ÚVOD</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>TEORETICKÁ ČASŤ</b>	<b>10</b>
1.1	Východiská a vymedzenie základných pojmov: Školská inklúzia	10
1.1.1	Obdobie inklúzie	10
1.1.2	Školská inklúzia	10
1.1.3	Používanie pojmov v diplomovej práci	12
1.2	Motivácia pre výskum: Nesystematickosť integrácie	14
1.3	Zúženie zamerania diplomovej práce: Pohľad rovesníkov na integrovaného spolužiaka	15
1.4	Teoretické podklady	16
1.4.1	Kontaktná teória	16
1.4.2	Postoje k ľuďom s postihnutím	20
1.4.3	Úloha vrstevníckych vzťahov v socializácii	22
1.4.4	Snaha o definovanie kamarátstva	25
1.4.5	Žiaci 2.stupňa ZŠ optikou vývojovej teórie Eriksona	27
1.4.6	Kritický pohľad na inkluzívne vzdelávanie a načrtnutie bariér pri vytváraní kamarátstiev	32
<b>2</b>	<b>VÝSKUMNÁ ČASŤ</b>	<b>35</b>
2.1	Výskum ako súčasť väčšieho celku	35
2.1.1	Motivácia projektu	35
2.1.2	Ciele a výskumné otázky projektu	35
2.2	Zúženie oblasti výskumného zámeru projektu: Pohľad žiakov na spolužiaka s postihnutím	36
2.2.1	Motivácia a ciele výskumu	36
2.2.2	Výskumné otázky	36
2.3	Metodologická časť	37
2.3.1	Respondenti	37
2.3.2	Spôsob získavania dát: Dotazník	39
2.3.3	Spôsob spracovania dát	39
2.3.4	Kvantitatívna a kvalitatívna strana výskumu	39
2.4	Metodologické ťažkosti: Slabé stránky výskumu	41
2.4.1	Výber škôl	41
2.4.2	Dotazník verzus rozhovor	41
2.4.3	Predštruktúrovanosť dotazníku	41
2.4.4	Chybná administrácia	41
2.4.5	Kódovanie odpovedí	42

<b>2.5</b>	<b>Tematická štruktúra dotazníku pre spolužiakov</b>	<b>43</b>
2.5.1	Príprava kapitoly o rozdieloch medzi žiakmi a spolužiakom s postihnutím	43
2.5.2	Príprava kapitoly o informáciách o spolužiakovi s postihnutím	43
2.5.3	Príprava kapitoly o reakcii na rôznosť	43
2.5.4	Príprava kapitoly o interakcií žiakov so spolužiakom s postihnutím vo vyučovaní a po vyučovaní	45
2.5.5	Príprava kapitoly o príprave žiakov na príchod spolužiaka s postihnutím do triedy	46
2.5.6	Zhrnutie	47
<b>2.6</b>	<b>Prezentácia a interpretácia dát</b>	<b>48</b>
2.6.1	Rozdiely medzi žiakom s postihnutím a jeho spolužiakom	49
2.6.1.1	Všeobecné rozdelenie odpovedí	49
2.6.1.2	Rozdelenie odpovedí na základe obsahu	51
2.6.2	Výhody a nevýhody prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede	62
2.6.2.1	Kvantitatívny pohľad na posúdenie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede	62
2.6.2.2	Kvalitatívny pohľad na posúdenie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede	65
2.6.3	Reakcia žiakov na rôznosť	71
2.6.3.1	Riešenie nezrozumiteľnej situácie	71
2.6.3.2	Spolužiak ako potenciálny terč vtípor	74
2.6.4	Interakcia respondentov s integrovaným žiakom na vyučovaní	78
2.6.4.1	Kvantitatívny pohľad na interakciu žiakov s ich spolužiakom s postihnutím	78
2.6.4.2	Kvalitatívny pohľad na interakciu žiakov s ich spolužiakom s postihnutím	79
2.6.5	Interakcia respondentov s integrovaným žiakom mimo vyučovania	87
2.6.5.1	Kvantitatívny pohľad na spoločné trávenie času po škole	87
2.6.5.2	Kvalitatívny pohľad na spoločné trávenie času po škole	87
2.6.6	Povedomie žiakov o záujmoch a silných stránkach spolužiaka s postihnutím	90
2.6.6.1	Určenie oblasti záujmov	90
2.6.6.2	Možnosť sa niečo nové od spolužiaka s postihnutím naučiť	91
2.6.7	Oblasti, ktoré sme do prezentácie a interpretácie dát nezradili	93
<b>2.7</b>	<b>Vplyv vybraných faktorov na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede</b>	<b>94</b>
2.7.1	Vplyv veku a skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím na vnímanie výhod či nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede	95
2.7.2	Vplyv skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím a hodnotením výhod alebo nevýhod jeho prítomnosti v triede	98
2.7.3	Jednotlivé školy a ich vplyv na vnímanie výhod, či nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede	101
2.7.3.1	Porovnanie dopadu veku a skúsenosti so spoluprácou s dopadom školy na vnímanie výhod či nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede	102
2.7.3.2	Škola ako nezávislá premenná vzhľadom ku skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím a následne k vnímaniu výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede	106
2.7.4	Zhrnutie vplyvu vybraných faktorov na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede	111

<b>3</b>	<b>DISKUSIA A ODPORUČENIA</b>	<b>113</b>
3.1	Prvý okruh – Vnímanie a reakcia na rozdiely	113
3.1.1	Kategórie vnímaných rozdielov	116
3.1.1.1	Pomalé tempo	116
3.1.1.2	Kognitívne schopnosti	118
3.1.1.3	Individuálny prístup	120
3.1.1.4	Asistent	122
3.1.1.5	Chovanie	123
3.1.1.6	Komunikácia	125
3.1.1.7	Sociálne učenie	126
3.1.1.8	Reakcia na rôznosť	127
3.2	Druhý okruh – Interakcia a informácie o spolužiakovi s postihnutím	129
3.2.1	Interakcie spolužiakov na vyučovaní	129
3.2.2	Interakcia spolužiakov po vyučovaní	131
3.2.3	Povedomie žiakov o záujmoch a silných stránkach spolužiaka s postihnutím	132
3.2.4	Možnosť sa niečo nové od spolužiaka s postihnutím naučiť	133
3.3	Zhrnutie diskusie - Bariéry v nadvazovaní kontaktov a stratégie sprostredkovania kamarátstiev	134
<b>4</b>	<b>ZÁVER</b>	<b>139</b>
<b>5</b>	<b>POUŽITÁ LITERATÚRA</b>	<b>142</b>
<b>6</b>	<b>PRÍLOHY</b>	<b>145</b>
6.1	Dotazník	145
6.2	Podrobné členenie kapitoly Prezentácia a interpretácia dát	147

**Motto:**

**Deti sa naučia to s čím žijú**

*Ak dieťa žije s kritikou, naučí sa odsudzovať.*

*Ak dieťa žije s nezáujmom, naučí sa biť.*

*Ak dieťa žije so strachom, naučí sa báť.*

*Ak dieťa žije so súcitom, naučí sa samo seba ľutovať.*

*Ak dieťa žije s posmechom, naučí sa byť plaché.*

*Ak dieťa žije s hanbou, naučí sa cítiť vinu.*

*Ak dieťa žije so žiarlivosťou, naučí sa závidieť.*

*Ak dieťa žije s toleranciou, naučí sa byť trpezlivé.*

*Ak dieťa žije s povzbudením, naučí sa odvahe.*

*Ak dieťa žije s pochvalou, naučí sa uznať hodnotu.*

*Ak dieťa žije s poctivosťou, naučí sa spravodlivosti.*

*Ak dieťa žije s pocitom bezpečia, naučí sa mať dôveru.*

*Ak dieťa žije s uznaním, naučí sa mať sám seba rád.*

*Ak dieťa žije so zdieľaním, naučí sa veľkorysosti.*

*Ak dieťa žije s prijatím, naučí sa láske.*

*Ak dieťa žije s priateľstvom, naučí sa vnímať svet ako príjemné miesto pre život.*

Dorothy Law Nolte



## 0 Úvod

Z praxe sa nám dostávajú ohlasy o nie vždy hladkom priebehu inklúzie žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných tried základných škôl. Väčšie problémy vidia učitelia i rodičia najmä na druhom stupni a to nielen v oblasti rozvoja školských vedomostí, ale i v oblasti sociálnych interakcií.

Sociálny aspekt inklúzie je často vyzdvihovaný ako jeden z jej hlavných prínosov. Naučiť sa nájsť si priateľov je zručnosť, ktorú si potrebujú nacvičiť všetky deti. Realita ukazuje, že budovanie kamarátstiev a rovesníckych vzťahov pre deti s postihnutím môže byť zložitým procesom.

V našej práci sme sa pokúsili pozrieť sa na niektoré z bariér, ktoré by mohli prirodzenému nadväzovaniu kontaktov v školskom prostredí brániť. Predpokladali sme, že niektoré z bariér by sme mohli identifikovať, keby sme zistili aké rozdiely vnímajú žiaci medzi sebou a spolužiakom s postihnutím.

Hlavným výskumným zámerom tejto práce je odhaliť rôzne odtiene vnímania prítomnosti žiaka s postihnutím očami jeho spolužiakov. Pre tento zámer sme vytvorili dotazník s otvorenými otázkami. Nosnou témou je vnímanie rozdielov.

V teoretickej časti tejto práce predstavíme naše východiská a pokúsime sa definovať pojmy, s ktorými budeme ďalej pracovať. Rozoberieme pojem školská inklúzia a jemu príbuzné pojmy. Zoznámime sa s kontaktnou teóriou, priblížime problematiku postojov k ľuďom s postihnutím a pokúsime sa zdefinovať kamarátstvo. Kritickým pohľadom sa pozrieme na inkluzívne vzdelávanie, načrtujeme bariéry pri vytváraní kamarátstiev a stručne priblížime vývojové obdobie našich respondentov, tj. žiakov 2. stupňa prostredníctvom epigenetickej optiky Eriksona.

Vo výskumnej časti predstavíme motiváciu pre vznik práce, násroje výskumnej štúdie a budeme prezentovať a interpretovať odpovede žiakov. Jedná sa o kvalitatívne spracovanie dát, ktoré rozdelíme do kategórií podľa spoločných znakov.

V diskusií potom získané kategórie uvedieme do kontaktu s teóriou a pokúsime sa vyabstrahovať tie, ktoré predstavujú bariéry pre vzájomný kontakt žiakov so spolužiakom s postihnutím. Na záver budeme hľadať možnosti ako s nimi v školách ďalej pracovať a pokúsime sa určiť doporučená ďalšieho smerovania rešpektujúc princípy inkluzívneho vzdelávania.

# 1 Teoretická časť

## *Motto:*

*Pomocníci sú podfukári. Ľudia rastú vďaka frustráciám – vďaka dobre mienenej frustráciám.*

Fritz Perls

## **1.1 Východiská a vymedzenie základných pojmov: Školská inklúzia**

### **1.1.1 Obdobie inklúzie**

Obdobie inklúzie začalo v západnej Európe na počiatku 90. rokov 20. storočia. Je postavené na myšlienke začlenenia ľudí s mentálnym postihnutím do spoločnosti. Vychádza z rešpektovania základných ľudských práv. Ľudia s postihnutím sú plnoprávnymi a rovnocennými členmi spoločnosti a mali by teda byť plne zapojení do štruktúr a systému služieb, ktorý je k dispozícii všetkým občanom. Tieto služby by ľuďom s postihnutím mali byť prístupné.

Začlenenie (inklúzia) je nový spôsob uvažovania o tom ako, kde a s kým môžu ľudia s postihnutím študovať, pracovať a žiť. Tento nový spôsob myslenia vyústil v posun od zamerania na starostlivosť a liečbu k zameraniu sa na podporu účasti, rozvoj schopností, prispôsobenie okolia a budovanie vzťahov. Je zjavné, že sociálne prostredie alebo prípadné vylúčenie z neho znamenajú často väčšiu prekážku než postihnutie samo.

### **1.1.2 Školská inklúzia**

Dnešným trendom v oblasti vzdelávania žiakov s postihnutím je vzdelávať ich v bežnom prostredí, teda v škole, pod ktorú by spadali, keby nemali postihnutie.

V minulosti sme boli 'zvyknutí zveriť' vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím odborníkom v špeciálnych školách. Špeciálne školstvo určite má svoje výhody, napriek tomu však sa v posledných rokoch stále častejšie hovorí o jeho nedostatkoch, ktoré kopírujú negatívne dopady ústavnej starostlivosti na ľudí s postihnutím. Špeciálne vzdelávanie v oddelených školách smeruje k nutnosti

zavedenia individuálnej celoživotnej starostlivosti, ktorá sa pre ľudí s mentálnym postihnutím stáva náhradným, neúplným životom.

Oddelené vzdelávanie v špeciálnych školách je i nákladné, pretože dieťa potrebuje stálu osobnú i odbornú podporu. Z ekonomického ani sociálneho hľadiska preto spoločnosť ani žiakov príliš neobohacuje. V špeciálnej škole si žiak nemôže príliš brať príklad, či učiť sa od spolužiakov. Veď ako sa môže naučiť žiak napríklad hovoriť v triede, v ktorej majú všetci problémy s vyjadrovaním?

Niektorí odvážni rodičia a osvietení učitelia vyskúšali systém integrácie, keď prijímali deti zo špeciálnych škôl do základných škôl. Požiadavky však zostávali rovnaké ako pre ostatných žiakov a všetci žiaci museli splňať predpoklady školy.

Aktuálne sa začína presadzovať názor, že ľudia so špeciálnymi potrebami sú schopní ťažiť zo vzdelávacieho procesu omnoho viac, než sa predpokladalo. Sú známe príklady jedincov, ktorí absolvovali inkluzívne vzdelávanie, potom si našli bežné zamestnanie a žijú vlastným nezávislým životom.

Školská inklúzia znamená vyučovať všetkých žiakov v ich spádových školách v bežných triedach, ktoré zodpovedajú ich veku a budú im a ich učiteľom poskytovať adekvátnu podporu. Úspech alebo neúspech nezávisí na charakteristikách žiaka, ale na predstavivosti, svedomitosti a tvorivých schopnostiach rodín, učiteľov a zriaďovateľov škôl. Inklúzia môže byť úspešná za predpokladu, že vezmeme to najlepšie zo špeciálneho a bežného školstva a skombinujeme do jednotného systému vzdelávania. Deťom so všetkými úrovňami schopností dáva príležitosť, aby sa v prostredí bežných škôl učili spoločne, rešpektuje individuálne tempo a možnosti každého dieťaťa.

Výhodou inkluzívneho vzdelávania je príprava na dospelý život v bežnom prostredí, kvalitnejšie vzdelávanie v dôsledku vyšších nárokov v bežnom prostredí, spoločné dospievanie vrstovníkov, efektívne využívanie zdrojov (špeciálni pedagógovia a ďalší odborníci, špeciálne pomôcky), rozvoj priateľstiev detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s vrstovníkmi bez postihnutia, lepšie prijímanie rozdielov, práca v tíme (učitelia bežnej školy, špeciálni pedagógovia, rodičia, asistent), individuálny prístup a väčšie zapojenie rodičov.

Inklúzia neznamená len samotné umiestnenie dieťaťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežnej triedy, bez podpory a služieb, ktoré potrebuje, aby mohlo byť úspešné. Pri inkluzívnom vzdelávaní sa nevzdávame kvalitných špeciálnych

metód výučby, ktoré dieťa potrebuje pre vzdelávanie. Nejde ani o prehliadanie silných stránok, potrieb, preferencií a záujmov jednotlivých detí so špeciálnymi potrebami<sup>1</sup>. Oddelené vzdelávanie učí deti myslieť v termínoch „my a tí s postihnutím“, ako by žili v inom svete.

Inklúzia nefunguje, keď od učiteľa očakávame, že bude dieťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami i ostatných žiakov triedy učiť kvalitne bez potrebnej podpory a ani keď chceme, aby sa všetky deti učili rovnaké veci, v rovnakú dobu, rovnakým spôsobom. (Co by ste měli vědět o integraci, 2006)

Dôležitosť vytvárania škôl, ktoré budú pripravené kvalitne vzdelávať všetkých svojich žiakov bez ohľadu na mieru a druh postihnutia, národnosť či iné odlišnosti od väčšinovej spoločnosti je podporená i oficiálnou pozíciou Českej republiky, ktorá je jednou zo zhruba stovky zemí, ktoré podpísali úmluvu OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím z roku 2006. Po ratifikácii Parlamentom budú ustanovenia Úmluvy záväzné. Jedným z významných ustanovení Úmluvy (článok 24) je povinnosť zemí, ktoré sa pripoja, zaistiť na všetkých úrovniach inkluzívny vzdelávací systém. (Evropská komise, 2007)

### **1.1.3 Používanie pojmov v diplomovej práci**

Pre účely tejto práce používame pojem integrácia a inklúzia ako synonymá. Uvedomujeme si však ich principiálnu odlišnosť. Pod termínom integrácia si predstavíme žiaka, ktorý by podľa zavedeného systému bol nasmerovaný do špeciálnej školy a zaradíme ho do klasickej triedy základnej školy. K integrácii sa viaže duálny systém školstva. Pod pojmom inklúzia rozumieme zaradenie žiaka priamo do jeho spádovej školy. V prvom prípade sa teda jedná o prvotné vylúčenie z hlavného vzdelávacieho prúdu a následné začlenenie doň, zatiaľ čo v druhom prípade je žiak priamo chápaný ako súčasť klasického vzdelávacieho systému, bez prvotného vylúčenia.

Podstata prístupu ku vzdelávaniu sa postupne mení a tzv. školská integrácia je nahradzovaná pojmom spoločného alebo inkluzívneho vzdelávania. Spoločné

---

<sup>1</sup> Špeciálnymi vzdelávacími potrebami myslíme také potreby alebo mieru potrieb žiaka, ktoré sa významne líšia od vzdelávacích potrieb bežného žiaka a ktoré vyplývajú z jeho znevýhodnenia daného postihnutím alebo nepriaznivým zdravotným stavom.

vzdelávanie sa týka všetkých detí, nielen tých s postihnutím, ale aj detí s inými druhmi znevýhodnenia, akými sú napríklad príslušnosť k národnostnej či náboženskej menšine. Základným postojom pri spoločnom vzdelávaní je prijatie a využitie rôznorodosti, viera v to, že prítomnosť detí, ktoré sa niečím odlišujú znamená prínos pre všetkých.

V kontexte nášho výskumu vymedzujeme skupinu detí, o ktorých integráciu sa zaujímate a hovoríme o „žiakoch s postihnutím“. Pojmy „žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“ a „integrovateľný žiak“ používame ako jeho synonymá i keď si uvedomujeme, že majú všeobecnejší charakter - zahŕňajú žiakov so zdravotným i so sociálnym znevýhodnením, ako deti s ťažkosťami v učení, tak aj deti vysoko nadané (Smékalová, 2004). Náš výskum sa obmedzuje na deti so zdravotným postihnutím. Za žiakov zo zdravotným postihnutím sa podľa zákona považujú žiaci s mentálnym, telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím, s vadami reči, so súbežným postihnutím viacerými vadami, autizmom a vývojovými poruchami učenia alebo chovania (§ 16. zákona č. 561/2004 Sb.).

## 1.2 Motivácia pre výskum: Nesystematickosť integrácie

### *Motto:*

„Bez tápania niet pokroku.“

Petroglyphs. University of New Hampshire

Nechali sme sa inšpirovať prácou Smékalovej (2004), ktorá sa pokúsila preukázať, že školská integrácia, pokiaľ je realizovaná kvalitne, pôsobí pozitívne na žiakov integrovaných ako aj na ich spolužiakov. Toto je jeden zo základných argumentov bojovníkov za myšlienku školskej integrácie. Dôležité je dodať, že tento pozitívny dopad sociálneho aspektu začleňovania je spomínaný v súvislosti s podmieňovacím spôsobom, teda „pokiaľ je integrácia realizovaná kvalitne“.

O tom, ktoré konkrétne parametre určujú kvalitu integrácie v praxi sme sa rozhodli presvedčiť v rámci občianskeho združenia Rytmus. Toto združenie má niekoľko ročnú prax v zaradovaní žiakov s postihnutím do tried klasickej základnej školy. Veľká časť práce spočíva vo vzdelávaní a podpore asistentov pedagógov, od ktorých zároveň získava spätnú väzbu o situácií v školách. Podľa ohlasov sa zdá, že situácia nie je optimálna, taká akoby sme ju radi videli.

Integrácia žiakov s postihnutím do bežných škôl je behom na dlhú trať. Priami účastníci tohto procesu sa stretávajú s prekážkami. Dobrou správou však je, že tieto je možné prekonať. O tom vypovedajú príklady dobrej praxe zo zahraničia, ale i z domáceho prostredia, ktoré popisujú spokojnosť všetkých zainteresovaných strán. U nás zatiaľ takýchto príkladov nie je príliš veľa. Učíme sa z chýb, učíme sa za pochodu. Pokladáme teda za dôležité počítat' s tým, že integrácia je náročnou cestou. Prekonávaním prekážok na nej, však umožňuje všetkým účastníkom rásť a rozvíjať sa.

Na základe spätnej väzby, ktorú dostávame, sme sa rozhodli identifikovať parametre, ktoré majú vplyv na kvalitu začlenenia žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných škôl a otestovať ich funkčnosť či nefunkčnosť v praxi.

Inkluzívne vzdelávanie sa teda i u nás pomaly dostáva do povedomia. Zďaleka ešte nie je trendom, ktorý by bolo možné vidieť na väčšine škôl, niektoré však svoje dvere už otvorili i žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Jedná sa najmä o vzdelávanie na prvom stupni základnej školy. Na druhom stupni sa situácia komplikuje. Rozdiely vo výkone, v sociálnych zručnostiach i v oblasti záujmov sa

prehlbujú. Časť žiakov so zdravotným postihnutím môže čeliť veľkému nebezpečenstvu segregácie hlavne pokiaľ prechádza na druhý stupeň ZŠ.

Od januára 2006 sme sa v rámci širšieho projektu systematicky začali venovať prieskumu súčasného stavu integrácie. Rozhodli sme sa skúmať podmienky procesu integrácie a ich napĺňania práve na druhom stupni základných škôl.

Vo výskumných otázkach našej štúdie sa pýtame, v akých oblastiach a ako sa líšia rôzne školy v realizácii integrácie žiakov s rôznymi postihnutiami, ako vyzerajú príklady dobrej praxe (optimálnej integrácie v praxi) a aké oblasti integrácie sa nedarí optimálne naplňovať.

Cheeli sme sa viac dozvedieť o tom, akým spôsobom je integrácia realizovaná, čo sa v súčasnosti školám darí a ktoré stránky je naopak nutné viac rozvíjať a posilniť.

### **1.3 Zúženie zamerania diplomovej práce: Pohľad rovesníkov na integrovaného spolužiaka**

V rámci širšieho projektu máme za cieľ zistiť uhol pohľadu rôznych aktérov (učitelia, rodičia, asistenti, riaditelia atď.) na proces školskej integrácie. Pretože takto široká oblasť nie je v rámci diplomovej práce uchopiteľná, rozhodla som sa upriamiť pozornosť na optiku, ktorou vnímajú proces integrácie žiaci. Od žiakov by som sa rada dozvedela o tom, ako vnímajú prítomnosť svojho spolužiaka s postihnutím v triede, ako vnímajú, že sa mu darí, či nedarí zapadnúť do kolektívu triedy, aké vidia vzájomné rozdiely a podobnosti.

Tieto informácie by nám mali slúžiť k rozvinutiu jedného zo skúmaných parametrov kvality inklúzie a tým je parameter sociálnych vzťahov v triede. Nadväzovanie sociálnych kontaktov je jedným z nosných proinkluzívnych argumentov. Radi by sme zistili od samotných žiakov, ktorí majú priamu skúsenosť so spolužiakom s postihnutím, ako s ním trávia čas počas i mimo školy.

## **1.4 Teoretické podklady**

Významu inklúzie pre jedince s postihnutím sa venuje Pokorná (2006). Tvrdí, že bežné prostredie, kladie nároky, stanovuje úlohy a vystavuje jedince aj prekážkam, rozvíja jeho potenciálne schopnosti a tým ovplyvňuje jeho celkový vývoj. Okrem toho sa učí integrovaný žiak prirodzene nadväzovať sociálne vzťahy s vrstovníkmi, jednat' s autoritami, učí sa riešiť konfliktné situácie a stáva sa nezávislejším. Ako podmienku kvalitnej inklúzie určuje prostredie, ktoré dieťa s postihnutím prijíma, ktoré je otvorené rozhovoru a schopné sebareflexie. Základom kvalitnej inklúzie teda nie sú materiálne podmienky, dôležitou je atmosféra spolupráce, ktorá sa v triede vytvorí.

Pokorná určuje i význam inklúzie pre zdravé deti, ktoré sa na nej podieľajú. Každodenný kontakt s vrstovníkmi, ktorí sú svojim handicapom obmedzení, rozvíja empatiu a porozumenie ich rovesníkov a učí ich spolupráci aj v osobnej rovine. K tomuto efektu však dochádza len vtedy, keď sú samotní učitelia a rodičia presvedčení o správnosti inklúzie a toto presvedčenie dokážu predať deťom spolu s adekvátnymi spôsobmi chovania.

Vplyv integrácie na spolužiakov a ich postoje podrobne spracovala Smékalová (2004). V záveroch svojej dizertačnej práce uvádza, že prítomnosť žiaka so znevýhodnením v bežnej škole v spoločnosti bežných detí má priaznivý efekt ako pre žiaka samotného tak i pre jeho spolužiakov.

### **1.4.1 Kontaktná teória**

Problematike zmeny postojov prostredníctvom kontaktu s predmetom postojov sa venoval časopis *Československá psychológia* v roku 1997 a 1998 v prácach Hrčky. Články podrobne rozoberajú kontaktnú teóriu (alebo tiež kontaktnú hypotézu), ktorej základom je „predpoklad pozitívneho vplyvu kontaktov s príslušníkmi cudzích (menšinových, stigmatizovaných) sociálnych skupín na postoje a chovanie k týmto skupinám“ (Hrčka, 1997, str. 129)

Každý sociálny kontakt totiž pôsobí vzájomne, to znamená že ovplyvňuje každú zúčastnenú zložku voči ostatným zložkám.

Účinkom medziskupinových kontaktov sa venoval Allport v štúdií o sociálnom predsudku „*The Nature of Prejudice*“ (1979), kde formuloval základné predpoklady kontaktnej teórie. Podľa Allporta hrajú rolu pri priamych medziskupinových kontaktoch



predovšetkým kvantitatívne, statusové a rolové aspekty kontaktu, ďalej sociálna atmosféra spojená s kontaktom, osobnosť jedinca a oblasť kontaktu.

Allport (1979) tvrdí, že čím viac znalostí má jedinec o cudzej skupine, tým menšiu úzkosť a neistotu voči nej pociťuje a tým slabšie má voči nej predsudky. Týmto tvrdením sa prikladá vysoká dôležitosť kognitívnej zložke postojov. Kontaktná skúsenosť však pôsobí tiež v rovine emočnej, pretože ovplyvňuje medziskupinovú úzkosť.

K pozitívnej zmene, teda k redukcii predsudkov voči cudzej, menšinovej, stigmatizovanej skupine nevedie každý medziskupinový kontakt. Allport (1979) uvádza podmienky, za ktorých sa dá predpokladať pozitívna zmena. V čase kontaktu musia účastníci získavať informácie a skúsenosti rozporné s pôvodným negatívnym stereotypom danej skupiny či kategórie, kontaktné situácie musia umožňovať efektívnu komunikáciu medzi účastníkmi a tí musia mať v priebehu kontaktu rovnaký sociálny status. I tak hrozí, že pozitívna zmena zostane obmedzená len na príslušnú osobu či kontaktnú situáciu a nemusí sa generalizovať. Z hľadiska pozitívneho vplyvu na postoje je podľa Allporta najúčinnější kontakt spojený s kooperatívnym úsilím o dosiahnutie spoločného cieľa.

Hewston a Brown (1986 in Hrčka, 1997) kladú dôraz na spoločný medziskupinový cieľ. Kooperáciu medzi členmi skupiny považujú za činiteľ zvyšujúci medziskupinovú príťažlivosť, znižujúci tenziu a posilňujúci pocit uspokojenia. Autori však upozorňujú na možnosť zlyhania kooperácie, ktoré bez ohľadu na príčinu môže spôsobiť zvýšené odmietanie cudzej skupiny.

Za významné sú považované tieto kognitívne procesy: sociálna kategorizácia, stereotypy, potvrdzovanie pôvodnej predstavy a atribučné procesy.

Sociálna kategorizácia: Kategorizácia je bežným a prirodzeným rysom ľudského myslenia a je spojená s tvorbou chybných generalizácií, aj keď rôzni jedinci vykazujú tieto kategorizačné tendencie v rôznej miere. Medziskupinový kontakt musí člena negatívne stereotypizovanej skupiny či kategórie „individualizovať“, aby bol vnímaný ako jedinečný nositeľ špecifických vlastností, čo znamená posun od medziskupinovej roviny do roviny medziosobnej. Tým sa síce oslabí vplyv uniformnej kategorizácie, ale na druhej strane nie je isté, že sa zmena hodnotenia prenesie na všetkých členov kategórie.

Stereotypy: Určité vlastnosti sú pripisované všetkým členom skupiny a jedinci patriaci do rovnakej kategórie sú považovaní za vzájomne podobných. Na základe stereotypizácie (priradzovanie ľahko identifikovateľných charakteristík jedincom patriacim do určitej skupiny) sú jedinci hodnotení ako členovia určitej kategórie skôr ako nositelia individuálnych vlastností. Stereotypy cudzích skupín sú spravidla negatívne a sú hodnotené ako homogénne na rozdiel od stereotypov vlastnej skupiny, ktoré sú prevažne pozitívne a diferencované.

Tendencia potvrdzovať pôvodné mienenie: Pozitívna kontaktná skúsenosť s cudzou skupinou nemusí viesť ku zmene jej hodnotenia, pretože aktéri majú tendenciu štruktúrovať interakciu tak, aby viedla k potvrdeniu ich pôvodných očakávaní. Ľudia majú počas kontaktu sklon interpretovať chovanie príslušníkov cudzej skupiny ako odpovedajúce ich stereotypom a ignorovať alebo podceňovať chovanie rozporné so svojimi stereotypmi.

Vplyv atribučných procesov: Svoju úlohu tu hrá tiež to, ako je interpretované chovanie člena cudzej skupiny s ohľadom na atribúciu. Pokiaľ chovanie zodpovedá stereotypu, bude interpretované ako typické (vnútorné atribúcie), zatiaľ čo chovanie rozporné s očakávaním okolia bude vysvetľované vonkajšími faktormi (vonkajšie atribúcie), napríklad náhodou, šťastím, situačnými vplyvmi.

Výsledky niektorých výskumov uvádzajú, že pokiaľ okolie nemá primárne negatívne predsudky voči cudzej skupine, nemusí ani zlyhanie kooperácie alebo problematické chovanie jej členov viesť ku zhoršeniu jej hodnotenia. Worhela a Norwell (1980 in Hrčka, 1997) dokonca preukázali, že zlyhanie kooperácie s cudzou skupinou môže viesť dokonca ku zvýšeniu príťažlivosti a zlepšeniu hodnotenia cudzej skupiny, pokiaľ sú za príčiny zlyhania považované environmentálne a situačné faktory. Zdá sa teda, že predpokladané príčiny chovania príslušníkov cudzej skupiny počas kontaktnej skúsenosti významne ovplyvňujú postoje voči tejto skupine. Vonkajšie atribúcie môžu spôsobiť, že stereotypy cudzej skupiny nemusia byť kontaktom ovplyvnené alebo môžu byť dokonca posilnené či oslabené v rozpore s kontaktnou skúsenosťou (Hrčka, 1997).

Účinky medziskupinového kontaktu na postoje a stereotypy voči cudzím skupinám ovplyvňujú nielen faktory kognitívne, ale tiež afektívne, predovšetkým tzv. medziskupinová úzkosť. Táto úzkosť vychádza z očakávania negatívnych skúseností

počas medziskupinového kontaktu. Medziskupinovú úzkosť je možné očakávať, keď chýba skúsenosť kontaktu s príslušníkmi cudzej skupiny, keď sú veľké statusové rozdiely medzi príslušníkmi oboch skupín a veľký rozdiel medzi počtom členov jednej a druhej skupiny. S dobrovoľnosťou kontaktu táto úzkosť klesá.

Podľa Pettigrewa (1986 in Hrčka, 1997) je medziskupinová kontaktná hypotéza spojená s preceňovaním kognitívnych a podceňovaním afektívnych aspektov kontaktu a s preceňovaním podobností a podceňovaním rozdielov medzi skupinami. Problém je v tom, že sociálna kategorizácia bráni pozitívnemu vplyvu kontaktnej skúsenosti na postoje a predsudky. K tomu je naopak nutná diferenciacia a individualizácia objektov kontaktu, ale generalizácia zmeny hodnotenia nastáva len vtedy, ak je objekt kontaktu považovaný za typického predstaviteľa svojej sociálnej kategórie.

Nedostatkom súčasného chápania medziskupinovej kontaktnej hypotézy je podľa Pettigrewa (1986 in Hrčka, 1997) dôraz na izolované a nie na opakované kontaktné skúsenosti. Podľa neho sa pozitívny vplyv kontaktu môže objaviť až po opakovaných kontaktných skúsenostiach.

Dodajme, že aplikácia kontaktnej teórie na problematiku vzťahov spoločnosti k ľuďom s postihnutím je komplikovaná tým, že postoje k ľuďom s postihnutím majú tendenciu byť ambivalentné (Vágnerová, Hadj Moussová, Štech, 2000). Zvlášť postoje voči deťom s postihnutím majú silný emocionálny náboj, súvisia s vedomím, že subjekt za svoje postihnutie nemôže. V situáciách kontaktu s človekom s postihnutím bude hrať úlohu prirodzený sklon človeka k empatii a prosociálnemu chovaniu.

Školská inklúzia, ktorá navodzuje situácie kooperácie má potenciál zabezpečiť lepšie prijímanie rozdielov v tom zmysle, že deti sa neučia myslieť v termínoch „my a oni“, ako by žili v oddelených svetoch.

Učia sa skôr, že tu neexistuje oddelené „my“ a „oni so špeciálnymi potrebami“. Je tu len „my“, pozostávajúce z jedincov rozvíjajúcich sa podľa svojho potenciálu a tak, ako to okolité podmienky umožňujú (potenciál je teda do istej miery limitovaný podmienkami).

## 1.4.2 Postoje k ľudom s postihnutím

### *Motto:*

*„Āasto to nie je jazyk samotný, ktorý je znevaŕujúci, ale postoj, s ktorým je používaný. Pokiaľ sa nezmení postoj, bude mať menenie slov len veľmi obmedzený účinok.“*

Pörtner, 1996

Na základe predchádzajúcich teórií je možné sa domnievať, že k vytváraniu prípadne k premene postojov prispieva tiež školská integrácia, a to veľkou mierou, pretože pôsobí jednak v nízkom veku, kedy postoje k menšinovým skupinám nie sú buď ešte vyvinuté alebo nie sú fixované a jednak sa realizuje spôsobom priameho kontaktu.

Predstavy „normálnych“ ľudí o mentálne postihnutých bývajú opradené mnohými nejasnosťami, záhadami, predsudkami a často i neopodstatnenými obavami. Z toho vyplýva rozpačitý, niekedy dokonca i nepriateľský postoj spoločnosti k ľudom s mentálnym postihnutím. (Švarcová, 2006)

Ukazuje sa, že problémom je tlak na zmenu postojov, ktoré majú pracovníci voči klientom či učitelia voči ŕiakom. Postoje sa utvárajú a upevňujú prostredníctvom širších sociálnych vzťahov a verejnej mienky – teda i prostredníctvom reči a terminológie, ktorú v nej používame. Vplyv ale pôsobí i opačným smerom a termíny, ktoré v reči používame, „koreníme“ takým emočným nábojom, aký nám navodzuje náš postoj k danej osobe (situácii).

Učitelia spolu s rodičmi sú významnými komunikátormi v okolí dieťaťa a majú veľký podiel na charaktere atmosféry, ktorá sa okolo dieťaťa (medzi deťmi) nastaví, i na širšiu verejnosť, ktorá túto atmosféru vníma a reaguje naň.

Langmeier a Krejčířová (1998) hovoria o realizme školáka, ktorý je závislý na tom, čo mu autority povedia, jedná sa o naivný realizmus. Až neskôr sa dieťa stáva kritickejším a i jeho prístup ku svetu je kriticky realistický. Veľa teda záleží na postojoch učiteľov i na jazyku, ktorý používajú pre označovanie sveta.

Je zaujímavé sa pozrieť na jazykové systémy, v ktorých sa pohybujeme a na ich vplyv na naše jednanie. Skúsenosti, ktoré ľudia spoločne majú, sú vyjadrované pojmoslovím, ktorým sa spolu rozprávajú. Nové pojmy je potrebné nielen zaviesť do reči, ale tiež autenticky používať - „prežiť“ ako skúsenosť spolu s ostatnými. Potom sa

jedná o premenu teoretického pojmu prostredníctvom vlastného prežitku na skúsenosť tzn. stotožnenie sa s pojmom. Stotožnenie s nejakým pojmom potom samozrejme zakladá naše postoje a tie zase ovplyvňujú naše (autentické) chovanie.

Súčasný slovník, je zameraný predovšetkým na obmedzenia. (napr. že žiak nevie čítať a nesprávne vyslovuje). Oblasť interakcie je teda vymedzená mnohými negáciami („čo nejde, nie je, chýba“) a obmedzenými možnosťami. Osud takéhoto človeka nevyzerá veľmi vábne – vzbudzuje v nás buď pocity ľútosti alebo s ním radšej nechceme mať nič spoločné.

Posun od prístupu deficitného (charakteristika a vnímanie človeka cez jeho nedostatky a obmedzenia) k prístupu kompetenčnému (charakteristika a vnímanie človeka cez jeho možnosti a prednosti)<sup>2</sup> je nevyhnutný. Zmenou interakčného poľa – reči – smerom k prednostiam a možnostiam rozvoja človeka ovplyvníme celý systém (tzn. spoločnosť, s ktorou sa delíme o svoje skúsenosti), a to na dvoch úrovniach: na úrovni reči, ktorá ovplyvňuje naše postoje a tým aj prežívanie a zároveň na úrovni postoja jednotlivca k sebe samému. Napr. pokiaľ budeme hovoriť o kamarátovi, ktorý hrá amatérske divadlo, má priateľov v zahraničí, rád cestuje a býva s rodičmi, ktorí sú priateľskí a dávajú mu veľkú mieru slobody – nebude nám jeho životný príbeh pripadať smutný a asi ani menovaný kamarát nebude vyzeráť neisto v kolektíve mladých ľudí a nebude pociťovať obmedzenia, kvôli ktorým nemôže žiť pestrým a spokojným životom.

Pretože ale nie je v silách jednotlivca, ktorý je spoločnosťou vyčleňovaný (bez toho, že by sa tak cítil a chápal prečo sa to tak deje) zmeniť systém, musí ku zmene systému prispieť osobne väčšina z nás. S ohľadom na to upravuje Feuser (1996) myšlienku Bubera (1995), že „Človek sa stáva Ja prostredníctvom Ty“ na výstižnejšiu „Človek sa stáva takým Ja, ktorého Ty sme pre neho My“; inými slovami: aké „Ty“ k človeku spoločnosť vysielá, také „Ja“ prežíva. Pokiaľ niekto z väčšiny výrazov tváří okolo seba vidí a z úst počuje „Ty na tom vozíku nemôžeš...“ alebo „To je hlúposť; tomu nerozumieš...“, niet divu, že tým, čo v jeho „Ja“ rezonuje, je predovšetkým

---

<sup>2</sup> Viac o dvoch možných spôsoboch vyjadrovania na webovej stránke Dobromysli: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=704>

menejcennosť, pocit obmedzenia v pohybe alebo pocit nepochopiteľnosti toho podivného sveta.

Videnie ľudskej bytosti v našej myslí produkuje určitý spôsob spoločenskej praxe a tá zasa utvára a ovplyvňuje videnie ľudskej bytosti. Jedná sa teda o vzájomný vzťah individuálne-sociálnej reality. Človeka s postihnutím teda vnímame aj prostredníctvom nášho individuálneho vnímania reality: „Keď stretnem handicapovaného človeka dívam sa na neho a zvažujem, čo by mohol byť zač, popisujem sám seba: svoju percepciu druhej osoby a to, či využijem naskytujúcu sa šancu poznať sám seba to je druhá vec.“ (Feuser, 1996, str.1) Inou vecou Feuser pravdepodobne myslí to, že pokiaľ stretneme človeka s handicapom, môžeme sa od neho – tým, čo na ňom vnímame ako odlišné – priučiť o svojich vlastných obmedzeniach a zraniteľných miestach, o svojich očakávaniach, ktoré kladieme sami na seba, alebo ktoré si myslíme, že na nás kladie spoločnosť.

Dobrym príkladom pre úvahu nad našimi konceptmi o „handicapovanosti“ je známy vedec Stephen Hawking, ktorý vyzerá ťažko postihnutý, potrebuje invalidný vozík a rozsiahle podporné zariadenie, osobnú asistenciu a nie je schopný pohybovať sa ani hovoriť. Pokiaľ by sme premýšľali o tom, akú odbornú radu mu poskytnúť, riešili by sme pravdepodobne otázku vhodnej starostlivosti apod., bez toho, že by nás napadlo diskutovať s ním o kvantovej teórii makrokozmičských javov. Pričom práve to je ten problém, na ktorom pracuje a na ktorý hľadá odpoveď. Problémom nie je „handicap“ človeka, ale množstvo vzťahov, ktoré s ním nadviažeme alebo ktoré si sám vytvorí.

### **1.4.3 Úloha vrstevníckych vzťahov v socializácii**

V nasledujúcej kapitole sa venujeme vývojovému hľadisku naviazovania medziľudských vzťahov a ich úlohe vo vývoji mladého človeka.

Langmeier a Krejčířová (1998) hovoria o vstupe do školy ako o výraznom kroku k začleneniu do ľudského spoločenstva. Významnými osobami v živote dieťaťa už nie sú len rodičia. Svoje chovanie sa učí modelovať stále viac i na základe učiteľov a spolužiakov. Zvlášť skupiny detí v triede i mimo ňu prispievajú k rozvoju socializácie. Skupina detí dáva príležitosť k častejším a rozmanitejším interakciám. Reakcia dieťaťa na druhé deti má iný ráz než reakcia na dospelých, dieťa je dieťaťu bližšie svojimi záujmami i postavením medzi ľuďmi. Práve preto sa len v skupine môže dieťa učiť takým dôležitým zručnostiam ako je pomoc slabším, spolupráca, ale i súťaživosť.

S prechodom na druhý stupeň sa deti pomaly dostávajú do obdobia dospievania. V tomto období je hlavnou vývojovou úlohou na jednej strane emancipácia od rodičov, na strane druhej navazovanie vzťahov s vrstevníkmi. Každé dieťa si hľadá svoj vlastný spôsob, ako dosiahnuť samostatnosť. Mnohí revoltujú proti rodičom, kritizujú ich a odmietajú ich prílišnú kontrolu. Tam, kde sa dospievajúcemu nepodarí uvoľniť sa z prílišnej závislosti na rodičoch a premiestniť časť svojej väzby na rovesníkov, môže dochádzať k rôznym potiažam, ktoré si ich okolie potom nevie vysvetliť. Ani v optimálnych podmienkach nie je osamostatňovanie dieťaťa z rodiny jednoduché, tým náročnejšie je ak rodičia nechápu dôležitosť tohto vývojového kroku. Mnohí rodičia nechcú dieťa stratiť, majú o neho prehnaný strach a udržuju ho v prehnannej závislosti na rodine.

Emancipáciu od rodiny uľahčuje naväzovanie vzťahov k vrstevníkom. Nové vzťahy dodávajú dospievajúcemu istotu, ktorú stráca odpútavaním sa od rodiny, ale pripravujú ho tiež pre nové, trvalé emočné vzťahy v dospelosti. Rozširovanie vzťahov býva popisované tak, akoby postupovalo po určitých stupňoch, ktoré vyjadrujú obecný trend, nenastupujú však u všetkých dospievajúcich v rovnaký čas a častokrát sa jednotlivé obdobia prekrývajú.

V období puberty najprv prevažuje obdobie, v ktorom sa vytvárajú dievčenské či chlapčenské skupiny – jedná sa o skupinovú izosexuálnu fázu. Jedinci opačného pohlavia sú aktívne odmietaní. Dospievajúci v skupine sú navzájom spojení spoločnými záujmami, ale i silne pocitovaným prianím združovať sa navzájom a možnosťou napodobovať sa.

Postupne sa začína ozývať potreba intímneho párového priateľstva – Langmeier a Krejčířová (1998) hovoria o individuálnej izosexuálnej fáze. Užší emočný vzťah dovoľuje vymieňať si vlastné pocity a osobné skúsenosti, zverovať sa a zdieľať pocity druhého. V období zvýšenej neistoty je možnosť prediskutovať svoje najtajnejšie otázky s dôveryhodným priateľom veľmi dôležitá. Priateľstvo vo dvojici je celkom iné ako kamarátstvo v skupine. Priatelia sa nemusia podriaďovať skupinovým normám a každý má rovnakú osobnú cenu. Priateľstvo chlapcov býva založené najčastejšie na spoločných záujmoch a činnostiach, priateľstvo dievčat je podložené skôr hlbšou emočnou náklonnosťou. Priateľstvá v tejto dobe pretrvávajú niekedy veľmi dlho.

V období puberty sa tiež začína ohlasovať záujem o druhé pohlavie – jedná sa o prechodnú etapu. Jedinci, ktorí prví prelomujú bariéru orientácie na druhé pohlavie bývajú vystavovaní posmeškom, v ktorých sa zároveň odráža určitá závišť.

Na prelome pubescencie a adolescencie sa objavujú skutočné vzťahy chlapcov a dievčat, obdobie prvých lások – takzvaná heterosexuálne polygamná fáza. V tejto fáze získavajú jedinci prvé skúsenosti s dôverným stykom s jedincom druhého pohlavia. Prevládajúcim prvkom býva zvedavosť a pranie uistiť sa o vlastnej cene a prítlačlivosti. Hravý kontakt, flirt, koketovanie, sexuálne fantázie i priame sexuálne aktivity prinášajú nové intenzívne zážitky.

Až neskôr sa vzťah k druhému pohlaviu ustáľuje. V lepšom prípade vyúsťuje v hlbšie porozumenie a oddanosť založenú na doplňujúcich sa rysoch osobnosti – ide o fázu zamilovanosti.

Úroveň sebahodnotenia na počiatku dospievania spolu s vynárajúcimi sa otázkami o vlastnej totožnosti u väčšiny pubescentov obvykle prudko klesá. Až okolo 15 roku začína opäť zvolna narastať. V tomto veku má už mladý človek tendenciu sa posudzovať predovšetkým podľa reakcií druhých a podľa toho, čo si sám myslí o tom, ako ho druhí (predovšetkým rovesníci) posudzujú. Schopnosť takéhoto sebahodnotenia je založená na kognitívnej zralosti a rozvíja sa s nástupom formálnych operácií. Kritický pohľad na samého seba je dôležitou podmienkou ujasnenia si vlastnej spoločenskej role, ale je i príčinou osobných ťažkostí a kríz dospievajúcich a dôvodom pre neustále uisťovanie sa o vlastnej hodnote (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dieťa potrebuje prirodzený kontakt s rovesníkmi. Potrebuje niekoho s kým sa bude pozerat' na svet rovnako. Prirodzený kontakt medzi rovesníkmi vedie k spoločnému zdieľaniu, k spoločným zážitkom. Podobná skúsenosť rovesníka pomáha orientovať sa v samom sebe. Rozdielna skúsenosť kamaráta v podobnom veku môže viesť k reflexii nad vlastnými hodnotami. Ako prebieha tento vývojový proces u detí s postihnutím? Otázkou je nakoľko majú priamu skúsenosť s rovesníkmi, so sdielaním spoločných hodnôt a do akej miery majú príležitosť si nájsť dôverného priateľa. Nájdu žiaci s postihnutím v triede nikoho, kto by s nimi zdieľal ich skúsenosť, nikoho, kto by ich bezvýhradne prijímal?

Ani pri optimálnych podmienkach však toto obdobie nemusí prebiehať bez problémov. Hľadanie vlastnej identity, vývoj sebepojatia i sebprijatia nie je



jednoduché. Znamená to dobre poznať svoje možnosti i obmedzenia, prijať svoju jedinečnosť i s niektorými obmedzeniami a nedostatkami, čož je zvlášť obtiažne pre mladých ľudí s akýmkoľvek typom postihnutia.

#### 1.4.4 Snaha o definovanie kamarátstva

Konceptu „kamarátenia sa“ sa vo svojej práci venuje Doubek, člen Pražské skupiny školní etnografie<sup>3</sup>. Podľa tohto autora nie je možné stotožňovať pojem kamarátenia sa s pojmom priateľstvo. Kamarátiť sa je možné viac či menej a niekedy taktiež s nepriateľmi. Kamarátenie sa kryje s bavením sa. (Doubek, 1999)

Autor mal možnosť brať ako danosť, že sa niekto s niekým kamaráti alebo nekamaráti, počítať, kto s kým, zostaviť skupiny a vyhlásiť sociometrický výsledok bez toho, že by sa dozvedel, čo pod tým kamarátením žiaci mysleli a bez toho, že by vedel určiť nakoľko vytvorená sociometria dáva zmysel.

Doubek (1999) zvolil metódu pozorovania a rozhovoru, medzi iným sa v rámci svojho výskumu žiakov štvrtej triedy ZŠ pýtal, na základe čoho si vyberajú kamarátov. Konštatuje rôznorodosť a nejasnosť odpovedí, ktoré kolíšu medzi úplnými moralistickými klišé po čistú prax. Z odpovedí skôr vyplynulo morálne ideologické naladenie dieťaťa než odpoveď, ktorá by odrážala motiváciu alebo definíciu kamarátenia.

Základy „moralistického klišé“ bližšie popisujú Langmeier a Krejčířová (1998). V školskom veku je podľa nich dieťa schopné podľa potreby vlastnou vôľou svoje city potlačiť alebo naopak ich zreteľne vyjadriť. To je dôsledkom skutočnosti, že dieťa už rozumie svojim vlastným pocitom v danej situácii a súčasne berie ohľad na očakávania, požiadavky a postoje sociálneho okolia. Typicky napríklad dieťa emočnú reakciu potlačuje, pokiaľ si nie je celkom isté reakciou okolia a čaká najprv na ďalšie signály.

Mozaika kamarátenia sa je nesúrodá, vyjadrenia žiakov i samotná prax sú rozmanité. Odpovede na otázku o výbere kamarátov sa spolu príliš nezhodujú a neodrážajú nejakú spoločnú ideológiu, kde by bolo možné slová len sčítať a získať celok. „Predstavujú naopak sériu pohľadov, ktoré nielenže nehovoria rovnakým

---

<sup>3</sup> viac informácií na stránke [http://userweb.pedf.cuni.cz/~www\\_kpsp/etnografie/frame.htm](http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm)

jazykom, ale taktiež sa pohybujú na veľmi rozmanitých úrovniach premyslenosti, laxnosti, duchapritomnosti, fiktívnosti alebo reálnosti.“ (Doubek, 1999, str.2) Okolo kamarátenia je mnoho nejasného i medzi žiakmi samotnými.

Doubek (1999) predkladá návrhy k objasneniu kamarátenia sa a hovorí, že kamarátenie je čosi nejasne položeného do priestoru náklonnosti medzi ľuďmi, neznamená to však nejakú formu, ale skôr dynamiku a látku tejto náklonnosti. Premieňa sa podľa toho, ako ide čas a aká je situácia, neurčuje nejaké výhradné záväzky. Je to zdá sa tiež určitý stav, ktorý sa vyvíja postupne.

Motívy kamarátstva sú veľmi rozmanité. Siahajú od motívu pozitívne definovaných osobných kvalít (sila, zábava, obdiv, dobrý prospech, správne vlastnosti, charakter) až po motívy obecne pragmatické (motív „zvyku“, navštevovania sa, spoločného chodenia von). Obecne pragmatické motívy sú postavené skôr na konkrétnych zážitkoch či skúsenostiach a týkajú sa viacej konkrétnych osôb, než osobných kvalít.

Autor pozoruje akési zoskupenia tých, čo sa kamarátia. Vedľa nich môžu vzniknúť vyhranené formy - ako napríklad partie - ktoré sa však s kamarátením synonymicky nekryjú - sú to stavbičky až následne vznikajúce a zanikajúce na pôde konfúzneho a ťažko vyhraniteľného kamarátenia. Aj keď kamarátenie sa nemožno charakterizovať jasnou formou alebo presne určeným pomerom, označuje predsa len akýsi sklon, ktorý k sebe niektorí žiaci majú - vďaka ktorému je možné v triede nájsť ostrovčeky spolužiakov, ktorí sa spolu kamarátia viac, ale nielen to, majú i určité osobné rysy a pomer k okolitým ostrovčekom. Nejedná sa však o nejakú štruktúru rovnakých „skupín“, ktoré by boli ostro diferencované - je to skôr sústava „kamarátskych usadenín“, ktoré prechádzajú jedna do druhej. Doubek (1999) pozoruje, že tieto skupiny sú veľmi stabilné a nemajú žiadne formálne pravidlá ani mená. Nie sú určené konkrétnou činnosťou, ale skôr dlhodobou tendenciou.

Spojnicou medzi kamarátmi môže byť spoločná vášeň či záľuba. Ostrovčeky kamarátov taktiež uznávajú spoločné hodnoty - v triede, kde autor robil svoj výskum bola napríklad skupinka, kde bolo prípustné žartovanie, ale nie príliš na telo; výslovne sa tu deklaroval odpor k siláctvu, predvádzaniu sa a posmievaniu sa. Vzhľadom k ostatným žiakom sa skupinka chovala na podklade ideológie slušnosti a dobrého prospechu.

Autor zaujímavo píše o vplyve trávenia voľného času na stupeň „frajerstva“. Dôležitým bodom, podľa ktorého sa meria na stupnici frajer alebo nefrajer, je s kým sa kto kamaráti po škole. Dá sa povedať, že čím menej mimoškolských kamarátov jedinec sú spolužiaci s triedy, tým je dotyčný považovaný za väčšieho frajera.

Pre lepšie porozumenie navrhuje autor preštudovať štitenie sa - teda protiklad kamarátenia. Naskytá sa niekoľko motívov štitenia sa. Ako prvý určuje faktor hygieny tela, odevu, rúk a úst. Druhým je faktor prospechu a budúcnosti, autor si všima priame väzby kamarátenia sa na známky a prospech. K povesti problematického žiaka je možný určitý odpor. Doubek (1999, str. 36) uvádza konkrétny príklad: „Je možné štítit se Ivana jako nějaké synekdochy nebo metonymie špinavého zaměstnání, tj. špinavé a špatné budoucnosti. Být hygienický znamená mj. nebýt ve škole neúspěšný, nebýt špinavý, nemít nemoc, nebýt zraněný, nemít neúspěšnou budoucnost. Strach z Ivanovy špíny je strachem z ušpinění mizernou budoucností.“

Dalším faktorom štitenia sa sú choroby a úrazy. Môže dôjsť až k obviňovaniu z fiktívnych chorôb. „I když racionálně vědí, že nic nemá. Jako kdyby měl lepru.“ (Doubek, 1999, str. 36)

V hre môže byť obava o vzhľad, narcistická úzkosť, ktorá súvisí so „sklonom k atraktivnosti“, s hrôzou z mrzáctva, s obavou, že blízkosťou by sa mohla nejaká choroba preniesť. Štvrtým faktorom je iracionalita, autor opäť uvádza výstižný príklad: „Ivan se nechová úplně obvykle a kluky to vyvádí z míry. Někdy reaguje zkratkovitě nebo nevypočitatelně, volí žerty a pokusy o komunikaci ve chvílích, které jsou k tomu nevhodné a protože je docela silný, může to na ostatní kluky působit jako ohrožující síla.“ (Doubek, 1999, str. 36)

Autor v súvislosti so štitením sa hovorí o „odóre celkovej divnosti“, ktorá konkrétneho žiaka obostiera a domnieva sa, že môže byť spôsobená neobratnosťou či nevypestovaným citom spoločenského taktu, pre ktorý je potreba „dlhého znášania sa“. Dlhé znášanie sa a určitý „takt“ môžu byť ďalším možným opisom kamarátenia sa. (Doubek, 1999)

#### **1.4.5 Žiaci 2.stupňa ZŠ optikou vývojovej teórie Eriksona**

Jedinci v rôznych vekových obdobiach majú značne odlišný spôsob prežívania a hodnotenia udalostí, majú iné skúsenosti aj problémy. V nasledujúcej kapitole sa pokúsime získať vhľad do životného obdobia, charakteristického pre našich

respondentov, tj. žiakov staršieho školského veku. Vodítkom nám bude Eriksonova epigenetická teória životného cyklu.

Jedná sa o koncepciu vývojových štádií. Tá predpokladá, že vývoj osobnosti prebieha v štádiách, ktorých poradie je zákonité. Sled štádií vyplýva z vnútorných zákonitostí vývoja s biologickými, sociálnymi a psychologickými aspektami. Každé štádium predpokladá prípravu v predchádzajúcom štádiu a pripravuje nasledujúce štádium. Pre každé štádium je príznačný určitý základný problém, vývojová kríza. Nezvládnutie krízy určitého štádia, sťažuje ďalší psychický vývoj. Dodatočné úsilie o zvládnutie problému štádia môže pomôcť ďalšiemu prirodzenému vývoju.

Erikson (1999) hovorí o systéme návazných cyklov, ktoré sa nesú životom každého človeka. Vedú od detskej nezrelosti ku kategóriam chovania očakávaným od „priemerného dospelého“. Autor nás sprevádza líniami od libidiózne závislosti ku spoliehaniu na seba, od egocentričnosti ku vzťahom s vrstevníkmi, od hry k práci. Koncepčne je toto schéma postavené na dvoch základných teóriach psychoanalýzy: na teórii psychosexuálneho vývoja a na teórii ega.

Existencia ľudí závisí na troch procesoch organizácie, ktoré sa vzájomne dopĺňajú. Jedná sa o biologický proces hierarchickej organizácie orgánových systémov konštituujujúcich telo (soma), o psychický proces organizujúci individuálnu skúsenosť pomocou ego syntézy (psyché) a spoločenský proces kultúrnej organizácie vzájomnej závislosti osôb (ethos). V prístupe k človeku sú nutné všetky tri prístupy. Približovať sa k ľudskému chovaniu optikou jedného z týchto procesov vždy znamená objavovať zaujatie človeka i v ostatných. Každá položka, ktorá sa ukáže byť relevantná v jednom procese, s tým ako získava svoj význam i od položiek z ostatných systémov, dáva význam aj im. (Erikson, 1999)

Erikson nám predstavuje epigenetickú postupnosť, kde má každý orgán svoj čas vzniku. Stockard hovorí, že pokiaľ oko nevznikne v určenom čase, „nikdy se nebude moci plne prosadiť, pretože nastane okamžik rýchleho vzrústu niektorej inej časti“ (Stockard, 1931 in Erikson, 1999). Pokiaľ orgán zmešká svoj čas vývoja, nie je odsúdený k zániku len on sám, ohrozuje súčasne celú hierarchiu orgánov.

„Pro nás je především důležité si uvědomit, že zdravé dítě, pokud je správně vedeno, může díky sledu významných zkušeností vyhovět epigenetickým zákonům, protože vytváří posloupnost schopností potřebných pro významnou interakci

s narůstajícím počtem jedinců a se zvyky, které jim vládnu.“(Erikson, 1999, str.31) Aj keď sa interakcie menia v závislosti od kultúry, vo všetkých musí byť zaručený nejaký „správny pomer“, ktorý sa zhoduje s tým, čo Hartmann (1939 in Erikson, 1999) popísal ako „priemerne očakávané“, teda čo je nutné a zvládnuteľné pre všetkých ľudí, bez ohľadu na to, ako sa líšia ich osobnosti a kultúrne vzorce.

Každé štádium je postavené na skúsenostiach so všetkými predchádzajúcimi štádiami. Vývojové zrenie (a psychosociálne krízy) cností, ktoré sú súčasťou jednotlivých štádií, dáva nové významy všetkým ostatným nižším a už vyvinutým štádiám rovnako ako vyšším a ešte sa vyvíjajúcim. Štádia života sú úzko spojené so somatickými procesmi, ale zostávajú závislé i na psychických procesoch vývoja osobnosti a na etickej sile sociálnych procesov. Erikson nám prizvukuje, že okrem telesného rastu a zmien, má na vývoj jedinca neodmysliteľný vplyv i jeho individuálna skúsenosť a skúsenosť s navazovaním vzťahov, ktorá je v našej spoločnosti najčastejšie sprostredkovaná v škole. Predpokladáme teda, že kvalita času stráveného v škole a príležitosť venovať sa otázkam dôležitým pre dané vývojové obdobie bude mať výrazný dopad na životný cyklus jedinca.

Epigenetický princíp sa ukazuje byť praktickým pre zobrazovanie celkovej konfigurácie psychosociálneho fenoménu. Epigenetická povaha sa odráža v jazykovej koherenci Eriksonových termínov - slová ako nádej, vernosť a starostlivosť majú vnútornú logiku, ktorá potvrdzuje vývojové významy. Nádej je „očakávajúce pranie“, je to prvá základná cnosť a koreň vývoja ega. Vzrastá z vyriešenia sporu základnej dôvery proti základnej nedôvere. Nádej stojí na predpokladanej budúcnosti, na vedomí voľného priestoru.

Detstvo a dospelosť prepája vek adolescencie. V tomto období predpokladáme vývoj cnosti vernosti. Jedná sa o obnovenie schopnosti dôverovať (a dôverovať sebe) na vyššej úrovni, ale taktiež o otázku vlastnej dôveryhodnosti a schopnosti preukázať vernosť ideologickej príslušnosti. Príznačné postoje pre neupevnenú vernosť sú napr. nepriebojnosť alebo dokonca dôverivé primknutie sa k nepriebojným či odbojným hnutiam. Tak sú dôvera a vernosť príbuzné nielen lingvisticky, ale i epigeneticky. „U našich najvíce nemocných mladých ľudí v adolescenci môžeme vidieť téměř záměrnou regresi do dřívějších vývojových stadií pro obnovení nějakých základů časné Naděje – pokud ji neztratili úplně – aby se odtud odrazili opět dopředu. (Erikson, 1999, str.59)

Základné vzorce hľadania identity v adolescencii musia vyplývať jednak zo selektívneho potvrdzovania a zavrhovania detských identifikácií a ďalej „ze spôsobu, ktorými sociálne procesy té doby identifikujú mladé jedince – v najlepšom prípade je uznávajúci ako osoby, ktoré sa mali stať tým, čím jsou., a keď jsou takoví, jsou důvěryhodní.“ (Erikson, 1999, str.62) Spoločnosť naopak vníma, že je uznávaná jedincami, ktorí sa snažia takéto uznanie dostať. Rovnakým spôsobom môže spoločnosť vnímať odmietnutie od jedinca, ktorý sa nesnaží o to, aby bol prijateľný. V tom prípade spoločnosť odsúdi mnohých z tých, ktorí nesprávne zvolili pri hľadaní sociability (napríklad v príslušnosti ku gangu), nemôže im rozumieť, ani ich prijať.

Antitézou identity je zmatenie identity. Je to formujúca skúsenosť, ktorá však môže tvoriť jadro poruchy, ktorá posilňuje patologickú regresiu. Vedomie identity uvádza postupne do súladu viacerých meniacich sa predstáv o sebe, ktoré pochádzajú z detstva (a ktoré môžu byť počas adolescencie dramaticky rekapitulované). Do súladu sú uvádzané i rôzne role, ktoré majú mladí na výber. „Na druhej strane trvajúcim vedomím sebe (self) nemôže existovať bez neustálej skúsenosti vedomého „já“, ktoré je posvätným centrom existencie: druh existenciálnej identity, ktorá pak v „poslední linii“ musí postupně překročit do identity psychosociální. Proto adolescence přijímá určité citlivé, prchavé vedomí existence stejně jako vášnivý zájem o ideologické hodnoty všeho druhu.“ (Erikson, 1999, str. 63) Čnosťou, ktorá sa objavuje v adolescencii je vernosť. Je prepojením vzťahu detskej dôvery a zrelej viery. prenáša potrebu ochrany z rodičov na učiteľa a vodcu a preberá ich ideologické sprostredkovanie či už zjavné alebo obsiahnuté v spôsobe života.

Opakom vernosti je odmietnutie role, aktívny a selektívny proces zbavovania sa rolí a hodnôt, ktorým je nutné sa postaviť alebo ktoré sú vnímané ako cudzie. Odmietnutie role sa môže prejavovať ako nepriebojnosť. Je charakteristická pomalosťou a slabosťou vo vzťahu k akejkoľvek dostupnej možnosti identity alebo sa prejavuje vo forme systematického vzdoru. Trvanie na negatívnej, sociálne neprijateľnej identite môže, v prípade, že spoločnosť nedokáže ponúknuť žiadnu akceptovateľnú alternatívu, viesť k regresii a k ranným konfliktom vnímania „ja“. Na druhej strane je však formovanie identity nemožné bez určitého odmietania rolí, zvlášť, keď ponúkané role ohrozujú syntézu identity jedinca. Odmietnutie role potom pomáha k ohraničeniu vlastnej identity.

„V souhrnu, proces formování identity se vynořuje jako vyvýjejší se konfigurace – konfigurace, která postupně integruje konstituční danosti, svébytné libidinosní potřeby, upřednostňované schopnosti, významné identifikace, efektivní obrany, úspěšné sublimace a konzistentní role... (Erikson, 1999, str. 65)

Ritualizácie tohoto štádia sú spontánne a môžu sa zdať mätúce vďaka podivnostiam prvých pokusov adolescentov o ritualizáciu interakcii s vrstevníkmi a budovaniu rituálov malých skupín.

Adolescencia môže byť považovaná za psychosociálne moratórium. Je to obdobie sexuálneho a kognitívneho zrenia. Zaisťuje voľný priestor pre experimentovanie s rolami, od spoločenských až po sexuálne. Psychosexuálne moratórium začína už v rannom školskom veku, jeho začiatok sa zhoduje s obdobím latencie. Vyznačuje sa ukludnením infantilnej sexuality a odkladom genitálnej zrelosti. Budúci partner a rodič môže prejsť školskou výchovou, ktorá mu zaisťuje technické a sociálne zručnosti pre uplatnenie v budúcnosti. Erikson pripisuje tomuto obdobiu psychosociálnu krízu zručnosti voči nedostačivosti. Zručnosť je základný pocit kompetentnej aktivity prispôsobenej zákonom sveta nástrojov, ale i pravidlám spolupráce. Protikladom zručnosti je pocit nedostačivosti, ktorý pomáha ísť dopredu najlepším, i keď môže dočasne ochromovať horších žiakov. Jadrovou patológiou tohto štádia je nedostačivosť, ktorá môže viesť dieťa do prílišnej súťaživosti alebo uviesť naopak do regresie. Cnosť vyvíjajúca sa v tomto období je kompetencia, tj. vedomie, že rastúca ľudská bytosť musí postupne integrovať metódy overovania a ovládania reality.

Protikladom snaživosti, ktorý zažívajú žiaci v školskom veku, je nedotklivosť.

Erikson ďalej vysvetľuje, že ľudská bytosť nesdiela zo zvieratami inštinktívnu adaptáciu na určité prírodné prostredie, ktoré dovolí jasné a vrodené rozlišovanie pozitívnych a negatívnych reakcií. Človek musí byť vedený behom dlhého detstva k rozvoju inštinktívnych reakčných vzorcov lásky a agresie, ktoré sa líšia vzhľadom na rozmanité kultúrne prostredie, ale každé vyhovuje tomu, čo Hartman (1939 in Erikson, 1999) nazval „priemerne očakávateľné“ podmienky.

Tieto vzorce (ktoré ovplyvňujú chovanie a zvyky, morálne postoje a ideály) sa stávajú základnou súčasťou vývoja každého jedinca. Sú vnášané do každodenného života pomocou veku-špecifických a štádiu-primeraných ritualizácií. Tak každá nová

Ľudská bytosť dostáva a zvnútorňuje logiku a silu princípov sociálneho poriadku. (Erikson, 1999).

#### **1.4.6 Kritický pohľad na inkluzívne vzdelávanie a načrtnutie bariér pri vytváraní kamarátstiev**

V úvode sme uviedli jednotlivé výhody inkluzívneho vzdelávania. V ďalšej úvahe sa budeme sústreďovať na argumenty, ktoré súvisia špecificky so sociálnym aspektom inklúzie. Z vyššie vymenovaných výhod sa jedná o spoločné dospievanie vrstevníkov, rozvoj priateľstiev detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s vrstevníkmi bez postihnutia a lepšie prijímanie rozdielov.

Sociálne prostredie alebo prípadné vylúčenie z neho znamenajú často väčšiu prekážku než postihnutie samo. Na obtiažnosť v realizácii blahodarných účinkov inklúzie, upozorňuje v knihe, ktorej názov by sa dal preložiť ako „Odhalenie pretváranky“ (Seeing the charade, 2006) tím autorov. Všetci z nich sú zástancami myšlienky inklúzie a s nutnou dávkou odvahy podnikajú kritickú analýzu vlastných špeciálne pedagogických radov. Na základe svojich dlhoročných skúseností sa pokúšajú definovať bariéry, ktoré zabraňujú žiakom s postihnutím v nadväzovaní priateľských vzťahov v triede. Je všeobecným predpokladom, že pokiaľ sú všetci žiaci vzdelávaní spoločne, výsledkom je vznik prirodzených vzťahov medzi žiakmi s postihnutím a bez postihnutia. I keď je vznik priateľstiev obrovským prínosom inkluzívneho vzdelávania, nemožno ignorovať obavy rodín i učiteľov, že mnoho študentov, ktorí sú v klasických triedach základnej školy, stále nemajú bohatý a uspokojivý sociálny život. Pokiaľ naozaj veríme, že jediným spôsobom, ktorým si žiaci môžu nájsť kamarátov je spoločné vzdelávanie, potom sa nemôžeme vyhnúť otázke: „Ak všetci súhlasia s dôležitosťou spoločného vzdelávania a vytvárania kamarátskych vzťahov, prečo potom tak málo detí s postihnutím má naozajstných kamarátov?“ (Tashie, 2006, str.54) Odpoveďou na túto otázku je silné presvedčenie autorov o tom, že príčina nie je v žiakovi samotnom.

Jedná sa o vedľajší produkt postojoyých a vzdelávacích praktík, ktoré pôsobia ako prekážky na školách i v spoločnosti, ba dokonca i na školách, ktoré sa prezentujú ako integrujúce.

Postojové bariéry pretrvávajú zamaskované napríklad do súcitu, nadržiavania, nevšimania si a pod. Mnoho učiteľov stále nerozoznáva vlohy a talenty žiaka s postihnutím, alebo verí, že títo žiaci by nemohli rozvinúť recipročné uspokojujúce



vzťahy so spolužiakmi. Tieto pretrvávajúce predsudky významne ovplyvňujú to, ako žiaci svojho spolužiaka s postihnutím vnímajú a ako sa k nemu správajú. Postojmi k ľuďom s postihnutím sa zaoberal už v roku 1996 Feuser, určil ich ako hlavnú príčinu nefunkčnosti inklúzie.

Konkrétna podoba prekážok spôsobených praktikami vo vyučovaní môže byť nasledovná: používanie vylúčenia z triedy, nízke akademické očakávania, neefektívne a veľa neprímerané obmeny kurikula, prehnaná pomoc asistenta a kultúrna benevolencia voči žiakom s postihnutím - všetky tieto praktiky predstavujú pre naviazanie vzťahu so spolužiakmi neprekonateľnú prekážku. Tieto vzdelávacie praktiky nemajú nič spoločné s inklúziou. Práve naopak, roztáčajú kruh predstáv o tom, že schopnosti žiakov s postihnutím sú nedostačujúce, a preto im musí byť poskytnutá iná vzdelávacia skúsenosť ako majú ostatní žiaci. Tieto praktiky, ktoré sú podmienené prekážkami v postojoch, zabraňujú vzniku recipročných vrstevníckych vzťahov.

Tashie (2006) a jej kolegovia vymedzujú vo svojej knihe niekoľko prekážok pre vytváranie kamarátstiev.

Oddelené triedy a vyťahovanie žiaka počas hodiny na špeciálne pedagogické cvičenia spôsobujú, že žiak, ktorý opúšťa triedu zmešká neopakovateľné príležitosti spolupráce so spolužiakmi.

Pokiaľ majú učitelia a ostatní, ktorí žiaka s postihnutím podporujú nízke očakávania a hovoria o ňom akoby nerozumel, komunikujú tak okoliu podradnosť tohto človeka.

Takéto odkazy potom žiakom zanechávajú odkaz, že ich spolužiak nestojí za to, aby sa namáhali ho poznať.

Prehnané spoliehanie sa na asistenta môže byť spolužiakmi chápané ako závislosť na dospelom, ktorá nie je vnímaná príliš pozitívne. Učitelia, asistenti a ostatní špeciálni pracovníci musia kráčať po jemnej hranici medzi poskytovaním potrebnej podpory a vytratením sa do úzadia, keď situáciu zvláda žiak sám.

Nálepka postihnutia môže v niektorých ľuďoch vyvolávať predsudky o neschopnosti komunikácie. Tento mýtus bol našťastie zbúraný, vďaka augmentatívnej a alternatívnej komunikácii sa ukázalo, že každý človek môže komunikovať. Predpokladom pre vznik kamarátskych vzťahov nie je zložitý komunikačný systém. Stačí, že si kamaráti budú rozumieť.

Mnohé školy pracujú na tom, aby ich študenti prijali hodnotu tolerancie za svoju. Nevedomky tak školy kladú ďalšiu prekážku kamarátstvam. Pre vytvorenie priateľského zväzku nestačí vzájomné rozdiely tolerovať, pretože tolerancia implikuje hierarchiu hodnôt – tolerujeme to, čo je menej hodnotné. Neučme žiakov tolerovať rozdiely, učme ich vedieť rozdiely oceniť. (Tashie, 2006)

## **2 Výskumná časť**

### **2.1 Výskum ako súčasť väčšieho celku**

Praktická časť tejto diplomovej práce je súčasťou väčšieho celku – projektu, ktorý nesie názov „Modelový systém podpory integrácie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných ZŠ“ a v rámci ktorého bola realizovaná štúdia „Podmínky školní inkluze“. Štúdia je iniciovaná občianskym združením Rytmus.

Pre lepšie pochopenie nadväznosti výskumnej časti diplomovej práce na projekt Rytmu sa v krátkosti pokúsim predstaviť kostru tohto projektu.

#### **2.1.1 Motivácia projektu**

Pohnútky realizovať tento výskum boli bližšie vykreslené v kapitole o nesystematickosti inklúzie. V skratke išlo o reakcie a spätnú väzbu účastníkov procesu začleňovania žiakov s postihnutím do bežných tried, ktoré vypovedali okrem pozitívnych a fungujúcich príkladov i o ťažkostiach v realizovaní kvalitnej integrácie, ktorá by viedla ku všeobecnej spokojnosti. Dozvedeli sme sa, že v mnohých prípadoch je potrebné prekonávať rôzne bariéry.

#### **2.1.2 Ciele a výskumné otázky projektu**

V štúdií sme si dali za cieľ podrobne zmapovať podmienky a okolnosti, za ktorých sa v súčasnej dobe (máj/jún 2006) realizuje integrácia žiakov so zdravotným postihnutím na 2. stupni bežnej základnej školy. Ako širšie ciele výskumu sme si určili získať približnú, empirickými dátami podloženú spätnú väzbu o tom, ako funguje integrácia na vybraných základných školách, a zistiť, na ktoré oblasti sa zamerať v ďalšom rozvoji integrácie. Naším ďalším zámerom je využiť výsledky ako informačný podklad pre rozvojové aktivity v školách, a pre vytvorenie zjednocujúceho materiálu – praktických „štandardov“ školskej integrácie.

Hlavné výskumné otázky veľkej štúdie, ktoré majú dopad na výskum o spolužiakoch sú nasledujúce: Aké sú parametre integrácie (oblasti či okolnosti vonkajšie vzhľadom k integrovanému žiakovi)? Akým spôsobom je integrácia v týchto parametroch realizovaná? Ako vidia ich realizovanie rôzne skupiny osôb angažovaných v integrácii?

Jednotlivé parametre vznikli ako proces niekoľkofázového skupinového brainstormingu a revízie skúseností nielen pracovníkov Rytmusu. Spolu s inšpiráciou z mnohých tematických článkov sme pomenovali oblasti, ktoré sme chceli ďalej detailne preskúmať. Jednou z nich bola práve úloha spolužiakov v procese integrácie, ktorú som sa po porade s pracovníkmi Rytmusu rozhodla spracovať v rámci diplomovej práce.

## **2.2 Zúženie oblastí výskumného zámeru projektu: Pohľad žiakov na spolužiaka s postihnutím**

### **2.2.1 Motivácia a ciele výskumu**

Inšpiráciou nám bol výskum Smékalovej (2004), ktorá žiada všetkých žiakov, aby si pri vyplňovaní jej dotazníkov predstavili imaginárneho žiaka s postihnutím a to jej umožňuje koncipovať i kontrolnú skupinu žiakov, ktorí spolužiaka s postihnutím v triede nemajú.

My na rozdiel od nej však oslovujeme len žiakov tých tried, ktoré nejaký integrovaný žiak skutočne navštevuje. Pri vyplňovaní našich dotazníkov by mali žiaci myslieť na jedného konkrétneho integrovaného spolužiaka. Nechceme teda skúmať všeobecný postoj ku skupine ľudí s postihnutím, ale vnímanie prítomnosti konkrétneho spolužiaka integrovaného v danej triede. Naším výskumným zámerom je zistiť ako žiaci vnímajú prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede.

Ambíciou diplomovej práce nie je vysvetliť odkiaľ postoje žiakov pramena, je ňou zmapovať a štruktúrovať vnímanie prítomnosti žiaka s postihnutím v triede očami jeho spolužiakov.

Takto koncipovaný výskum nám dovoľí sledovať kvantitatívne významné trendy, a zároveň nám otvorené otázky neberú možnosť pracovať s kvantitatívne menej častými, ale kvalitatívne obsiahlymi odpoveďami.

### **2.2.2 Výskumné otázky**

Ako žiaci vnímajú prítomnosť spolužiaka s postihnutím vo svojej triede?

Aké rozdiely vnímajú žiaci medzi sebou a spolužiakom s postihnutím?

## 2.3 Metodologická časť

### 2.3.1 Respondenti

Vzorku tvorilo 8 vybraných základných škôl v Prahe. Pri výbere škôl sme sa z pragmatických dôvodov opreli o zoznam pražských škôl, ktoré s občianskym združením Rytmus už niekedy v minulosti spolupracovali, mali žiaka integrovaného na 2. stupni ZŠ a v triede pracoval asistent pedagóga. Spolu s podmienkou ochoty riaditeľa s nami spolupracovať nám zo zoznamu ostalo nakoniec 9 škôl, pričom zo školy č. 6 sa nám nepodarilo získať dotazníky od spolužiakov.

V rámci 2. stupňa ZŠ ide o šiestu až deviatu triedu. Na 2. stupeň sme sa zamerali, pretože integrácia tu býva v mnohom obtiažnejšia ako na stupni prvom – či už ide o rastúci tlak na vyšší výkon žiakov a stúpajúce nároky, ktoré podkopávajú „oprávnenosť“ prítomnosti integrovaného žiaka v bežnej triede. Jedná sa tiež o rastúcu zložitnosť učebnej látky. Striedanie viacerých učiteľov na odborné predmety a často tiež zmena triedneho učiteľa vytvára zložitejšie sociálne prostredie. Zabudnúť nemožno ani na nastupujúcu pubertu a s tým spojené konfrontatívnejšie chovanie spolužiakov atď. Integrácia sa v dôsledku toho stáva celkovo náročnejšia hlavne na súhru všetkých zúčastnených osôb.

Naša výskumná vzorka vyzerala nasledovne:

Tab.1 Respondenti

	Škola1	Škola2	Škola3	Škola4	Škola5	Škola6	Škola7	Škola8	Škola9
<b>Spolužiaci</b>	18	22	17	16	28	0	19	18	22
<b>Chlapci</b>	11	14	8	6	9		8	8	11
<b>Dievčatá</b>	7	8	8	10	17		11	6	9
<b>Nevyjadrené</b>			1		2			4	2
<b>Ročník</b>	9	8,7	8	6	8,9	7	8	9	6,6
<b>Priemerný vek</b>	14,8 (14-16)	13,8 (13-16)	14,5 (14-16)	12,1 (11-14)	14,5 (13-16)		13,9 (13-15)	14,9 (14-15)	12,1 (11-13)
<b>Medián</b>	15	14	14	12	14,5		14	15	12

Celkový počet respondentov je 182. Súčet žiakov daných 8 škôl je 160. V škole 9 nám však všetci žiaci vyplnili dotazníky pre oboch spolužiakov s postihnutím, preto ich počítame dvakrát. Fyzicky sme mali 160 respondentov, vyplnených dotazníkov však máme 182.

Informácie o integrovaných spolužiakoch respondentov sú zhrnuté v tabuľke 2 a v tabuľke 3.

Tab.2 Integrovaní spolužiaci

	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 7	Škola 8	Škola 9
<b>Počet i-žiakov</b>	1	2	1	1	2	1	1	2
<b>Pohlavie</b>	M	m, m	m	ž	m, ž	m	m	ž, m
<b>Ročník</b>	9	8, 7	8	6	8, 9	8	9	6, 6
<b>Vek</b>	17	15, 14	14	13	15, 16	15	15	13, 14
<b>Počet rokov integrácie</b>	9	8, 4	9	6	8, 9	3	9	6

Tab.3 Druh postihnutia integrovaných žiakov tak ako sme ho získali od ich rodičov

	Druh postihnutia integrovaného žiaka
Škola 1	Spastická kvadruparéza Centrálne porucha zraku Stav po apalickom syndróme po topení sa v 5-tich rokoch
Škola 2	Autizmus Ťažká forma LMD Oneskorenie vo vývoji
Škola 3	Aspergerov syndróm
Škola 4	Ľahká mentálna retardácia Vývojová dysfázia
Škola 5	DMO, na vozíku DMO - spastická diparéza, na vozíku Vrodená vývojová vada prstov na rukách Ľahká očná vada
Škola 7	LMD Oneskorený vývoj reči Dyslexia a dysgrafia
Škola 8	DMO, na vozíku Poruchy jemnej motoriky Slabozrakosť (vidí na jedno oko, dioptrická vada)
Škola 9	Williamov syndróm (mentálna retardácia, srdečná vada, poruchy motoriky, hypotrofia svalov) Porucha CNS v dôsledku úrazu hlavy Porucha fatických funkcií - ťažká porucha lexie, slabá verbálna pohotovosť, porucha výbavnosti slov Porucha motoriky a grafomotoriky dominantnej ruky

V tabuľke 3. uvádzame druh postihnutia dieťaťa, tak ako sme ho získali od ich rodičov. Druhy postihnutia sú rôzne. Nebolo našou snahou ich triediť na základe známych kategórií (žiak s mentálnym, s telesným, so zmyslovým či kombinovaným postihnutím), tak ako by sa to na prvý pohľad žiadalo. Snažíme sa nepodporovať škatuľkovanie do kategórií a na základe tejto myšlienky i dotazníkové odpovede žiakov netriedime podľa postihnutia ich spolužiaka s postihnutím.

### **2.3.2 Spôsob získavania dát: Dotazník**

Ako metódu zberu dát sme zvolili dotazník s otvorenými otázkami. Z časových dôvodov by bolo nemožné uskutočniť pozorovania vo všetkých deviatich školách. Rozhodli sme sa teda žiakom položiť 15 otvorených otázok, ktoré sú zamerané na zistenie ako žiaci vnímajú svojho spolužiaka s postihnutím.

Dotazník bol skupinovo administrovaný. Vysokú návratnosť dotazníkov sme si zaistili ich osobným predaním a primeranú kvalitu odpovedí sme poistili spätným dopytovaním respondenta pri odovzdaní dotazníku. Kompletný dotazník nájdete v časti príloh. Jeho príprava a očakávané odpovede sú bližšie popísané v sekcii Štruktúra dotazníku.

### **2.3.3 Spôsob spracovania dát**

K analýze dát sme využili program ATLASi 5.0., ktorý nám pomohol odpovede prehľadne kódovať. V takto redukovaných dátach sme hľadali výrazné (najpočetnejšie) odpoveďové tendencie, ich zhody a rozpory, ale tiež obsahovú variabilitu. Kódy sme teda ďalej triedili a zoskupovali. Kódované odpovede sme zoskupovali celkovo pre všetky školy v rámci každej otázky.

Všetky otázky sú formulované bez pred-štruktúrovanej odpovede. Získané informácie sme triedili podľa "podobnosti a rozdielu", určité zovšeobecnenie a redukcia rôznorodosti odpovedí žiakov do určitých kódov bolo nutné.

### **2.3.4 Kvantitatívna a kvalitatívna strana výskumu**

Vďaka otvoreným otázkam sme chceli zabezpečiť bohatosť odpovedí. Našou ambíciou nie je zisťovať „áno“ alebo „nie“ v kvantitatívnom zmysle. Kvantite pri spracovávaní dotazníkov neprikladáme takú dôležitosť ako kvalite. Pod kvalitou rozumieme obsahy, ktoré žiaci do odpovedí vložili práve nad rámec „áno – nie“.

Zaujímavé bolo práve to, ako žiaci podrobnejšie opísali situáciu, na ktorú sme sa ich dopytovali. Tieto informácie nám potom umožnili vytvoriť škálu rôznych možných pohľadov na vec.

Kvantitatívny pohľad ukazuje, ktoré z odpovedí sa u žiakov daných škôl vyskytujú najčastejšie. V tomto prvom kroku sme kodovali „čierno-bielo“. V ďalšom kroku sme sa pokúsili v kódovať odpovede tak, aby bol zachytený ich obsah.

Naša nedôvera vo výpovednú hodnotu kvantitatívnych údajov pri zachytávaní obsahovej stránky vyplýva z toho, že sme nekodovali na jednej logickej úrovni množín. Pokiaľ boli obsahovo rozširujúce, kodovali sme podmnožiny samostatne od množín, do ktorých by logicky mali byť zaradené – preto sa stane, že niektorá množina má zdanlivo menšiu početnosť – keby sme chceli byť kvantitatívne objektívny museli by sme k nej pričítať všetky samostatne okódované podmnožiny, ktoré jej logicky náležia, ale zároveň ju obsahovo presahujú. Z tohto dôvodu je nutné si uvedomiť zradnosť udávaných čísel a brať ich ako orientačnú hodnotu.



## **2.4 Metodologické ťažkosti: Slabé stránky výskumu**

Kritika z hľadiska metodologického by sa dala hľadať najmä v nasledujúcich oblastiach:

### **2.4.1 Výber škôl**

Jedná sa o otázku ochoty školy spolupracovať a to najmä na úrovni riaditeľa. Ochota školy vstúpiť do výskumu a poskytnúť čas na jeho realizáciu ovplyvnila kvalitu a úplnosť získaných odpovedí a tiež kompletnosť vzorku. Účasť v našom výskume bola na báze dobrovoľnosti, preto je možné predpokladať, že sa zapojili najmä školy, ktoré si v oblasti realizácie procesu integrácie veria. Nie je teda možné zistenú situáciu zovšeobecniť na celočeskej úrovni, zistená situácia bude zrejme ružovejšia ako keby boli zapojené všetky integrujúce školy.

### **2.4.2 Dotazník verzus rozhovor**

Ideálnym nástrojom na zistenie pohľadu konkrétnych osôb je rozhovor. Nástrojom zistenia sociálnej atmosféry, možnosti nadväzovať kamarátstva je pozorovanie či sociometrické metódy. Bolo by z časových dôvodov nemožné uskutočniť jedno či druhé vo všetkých ôsmich pražských školách. Z časových dôvodov sme sa rozhodli použiť dotazník, pričom počítame, že tento nástroj neumožňuje zachytiť neokresanú realitu.

### **2.4.3 Predštruktúrovanosť dotazníku**

Samotná formulácia otázok môže žiakov tlačiť do určitej pózy, viac sa tejto oblasti venujeme v kapitole nazvanej Štruktúra dotazníku, kde sa snažíme podrobne analyzovať jednotlivé otázky, ktoré sme žiakom položili.

### **2.4.4 Chybná administrácia**

Na škole číslo 6 nám zlyhala administrácia a nepodarilo sa nám vybrať dotazníky od žiakov. Vznikol teda posun – vo veľkom projekte pracujeme s deviatimi školami, zatiaľ čo v rámci diplomovej práce máme len osem respondentských škôl. Závery tejto práce by touto chybou nemali byť ovplyvnené.

### 2.4.5 Kódovanie odpovedí

Nutná je subjektívna interpretácia odpovedí žiakov. Niekedy sú nepresné a je nutné si ich domyslieť v širšom kontexte, inokedy sa ponúka viacero možných významov.

Uzavretie voľných odpovedí do kódov ich skreslí, často potom hodnotíme len polovičnú odpoveď, pričom s ďalšou časťou by sa mohla ukázať v inom svetle, toto sa snažíme odstrániť neustálym vracaním sa k pôvodným odpovediam a ich kontrolou v programe Atlas. Všetky nuansy však nebolo možné v plnej miere zachovať a ich redukcii sa pri spracovaní dáť nebolo možné vyhnúť, kategorizácia odpovedí bola vlastne zámerom. Vytvárame tak mriežku, cez ktorú sa žiaci pozerajú na svojho spolužiaka s postihnutím. Z bohatej reality, ktorú nám žiaci v dotazníkoch odhalili, modelujeme redukovanú univerzálnu kostru možných pohľadov na predstretú otázku. Pestré odpovede ukladáme do jednoduchej štruktúry. Redukcionizmu nie je možné sa vyhnúť, zároveň ho však stále treba mať na pamäti, aby sme nezabudli, že prezentovaná nie je realita samotná, ale len jej najzákladnejšie obrisy.

Obsahová priliehavosť kódov a úroveň ich podrobnosti podlieha subjektivitě a má vplyv na podobu záverov výskumu. Nejedná sa teda o „tvrdé“ fakty a ako také ich musíme aj brať.

## **2.5 Tematická štruktúra dotazníku pre spolužiakov**

Zameraním otázok dotazníku, ich formuláciou, použitím určitého slovníku sme žiakom predštruktúrovali vnímanie ich spolužiaka s postihnutím v triede.

### **2.5.1 Príprava kapitoly o rozdieloch medzi žiakmi a spolužiakom s postihnutím**

Prvá otázka je položená sugestívne, resp. príliš štruktúruje vnímanie vzťahu žiaka so spolužiakom s postihnutím v hľadaní rozdielov.

Kvantitu vnímanej rozdielnosti a podobnosti nebudeme prehnane analyzovať, pretože otázka bola postavená na myšlienke rozdielnosti. Odpovede sa pokúsime preskúmať obsahovo. V čom vidia žiaci najväčšie rozdiely (ot. 1) medzi sebou a spolužiakom s postihnutím? Budú všetky rozdiely negatívne alebo sa nájdu i pozitívne rozdiely? Touto úvahou smerujeme k výhodám a nevýhodám (ot. 4), ktoré podobnosť či rozdielnosť prináša.

Štruktúra kapitoly o rozdieloch bude nasledujúca: Spolužiaci môžu byť v niečom podobní a v niečom odlišní ako ja. Odlišnosť môže byť výhodou alebo nevýhodou.

### **2.5.2 Príprava kapitoly o informáciách o spolužiakovi s postihnutím**

Allport (1979) tvrdí, že čím viac znalostí má jedinec o druhom, tým menšiu úzkosť a neistotu voči nemu pociťuje a tým viac slabnú predsudky voči nemu. Chceme teda od žiakov vedieť, či poznajú silné stránky svojho integrovaného spolužiaka, či vedia o veciach, ktoré ho bavia, o jeho záľubách a koníčkoch (ot. 11) a o tom, či majú predstavu o tom, čo by chcel v budúcnosti robiť (ot. 15).

Tashie (2006) uvádza možnosť sa od druhého niečo naučiť ako jeden z významných predpokladov naviazania kamarátstva. Žiakom predkladáme konkrétny príklad výhody – možnosť niečo nové sa od druhého naučiť a zisťujeme, či majú alebo nemajú takúto skúsenosť (ot. 6).

### **2.5.3 Príprava kapitoly o reakcií na rôznosť**

Z odpovedí žiakov nie je možné jednoznačne vyčítať kamarátske či nekamarátske naladenie voči spolužiakovi s postihnutím. Dvaja rôzne postojo

naladení ľudia môžu navonok jednať zhodne, pričom vnútorné pohnutky k totožnému chovaniu môžu byť odlišné. Interpretácia konkrétnych skúseností žiakov bude bez ďalšieho spresňujúceho rozhovoru s nimi viesť k skresleniu spôsobeného našimi vlastnými predstavami a predchádzajúcimi skúsenosťami. Hrozí, že budeme tlačiť skúsenosti respondentov do našej vlastnej mriežky, cez ktorú oblasť vzťahov k žiakovi s postihnutím vnímame. Pričom žiaci, ako nám ukazuje výskum Doubka (1999), majú túto otázku zrejme štruktúrovanú odlišne.

Vodiacu tému rozdielov zužujeme (v ot. 5, 12, 13 a 14) na zvláštnosti v chovaní žiaka s postihnutím a na zvláštnosti v chovaní ľudí v jeho prítomnosti.

V otázke 12 vychádzame z predpokladu, že žiaci budú vidieť rozdiely medzi sebou a integrovaným spolužiakom, čiže žiakom určitým spôsobom nanucujeme myšlienku o rozdielnosti chovania žiakov s postihnutím. Navyše predpokladáme, že ich chovanie, rozdielne od nášho bude „divné“, pretože bude žiakom nezrozumiteľné. Musím kriticky načrieť do vlastných radov a vyjasniť si, či každé chovanie, ktoré je pre nás nezrozumiteľné, môžeme pomenovať i prídavným menom „divné“, v ktorom cítim určitý pejoratívny podtón. Dotazník je určený žiakom šiestych až deviatych ročníkov, ktorým predpokladám nie je toto slovo cudzie a vyjadruje inakosť, bizarnosť, zvláštnosť, nezrozumiteľnosť (ďalšie významy by bolo nutné zistiť priamym šetrením). Do prídavného mena „divný“ zmestíme mnoho obsahov, mnoho sa pod toto slovo skryje. Sami žiaci pravdepodobne nemajú zvnútornený obsah tohto slova. Vyjasňovanie a rozširovanie jeho obsahu by podnietilo veľmi výživnú, obohacujúcu a dôležitú diskusiu pre žiakov.

V otázke 12 očakávam odpovede smerujúce k tomu, čo je pre žiakov cudzie, iné ako na čo sú normálne zvyknutí a zároveň ako stretnutie s takouto situáciou riešia. I keď kladieme otázku „ako?“, očakávame skôr odpovede typu „s kým?“. Predpokladám, že žiaci budú riešiť situáciu prostredníctvom pani učiteľky, spolužiakov, integrovaného žiaka apod.

Otázkou 13 dávame vlastne návod na to, aká je jedna z možných reakcií na „divnosť“. Pýtame sa na urážky, na vtipy voči spolužiakovi s postihnutím a do akej miery to žiaci vnímajú. Chceme od nich porovnanie s bežným priemerom, aby sme sa bližšie dozvedeli, či je takéto správanie v triede výnimkou alebo súčasťou bežného dňa.

Otázka 14 sa taktiež vzťahuje k chovaniu. Tento krát je z otázky možné vyčítať predpoklad zmeny chovania ľudí v prítomnosti integrovaného žiaka. Používame spojenie „chovanie ľudí“, pričom slovo „ľudí“ ďalej nijako nešpecifikujeme a nie je jasné či sa pýtame na zmenu chovania ostatných spolužiakov, učiteľov, náhodných návštevníkov. Otázka je teda zameraná na veľmi široký okruh „aktérov“, čím respondenti získavajú možnosť popísať svoje široké skúsenosti, zároveň však hrozí, že sa v šírke otázky utopia a nespomenú si na nejakú skúsenosť.

#### **2.5.4 Príprava kapitoly o interakcii žiakov so spolužiakom s postihnutím vo vyučovaní a po vyučovaní**

Dve tematické štruktúry, ktoré sa v dotazníku objavujú sú interakcia respondenta s integrovaným žiakom vo vyučovaní (ot. 2 a 3) a interakcia respondenta s integrovaným žiakom po vyučovaní (ot. 7, 8 a 9). V oboch prípadoch ide o hodnotenie skúsenosti respondenta s interakciou s integrovaným žiakom.

Hrčka (1998) predpokladá pozitívny vplyv kontaktov s človekom so stigmatizovanej sociálnej skupiny na postoje a chovanie k tejto skupine. Zisťujeme teda, či žiaci majú skúsenosť so spoluprácou s integrovaným spolužiakom. Zaujímajú nás konkrétne príklady spoločnej práce a ďalej to, ako a kým bola spolupráca iniciovaná (pani učiteľkou, asistentom pedagóga, integrovaným žiakom, spolužiakmi – ide o náhodu, o zvyk atd.). Z kontaktnej teórie sa dozvedáme, že s dobrovoľnosťou kontaktu s druhým klesá miera úzkosti voči nemu.

Naša otázka je nevhodne časovo ohraničená – termín, ktorý používame „nedávno“ je príliš subjektívny a relatívny. Mal by byť nahradený pojmom absolútnym a teda univerzálnejším a objektívnejšie posúdiť napr. za posledný mesiac.

Kontaktná skúsenosť pôsobí i v rovine emočnej a má vplyv na mieru úzkosti, ktorú voči druhému pociťujeme. Kategóriu spoločnej práce teda rozvíjame o aspekt emócií – ako si sa pri spoločnej činnosti s rozdielnym/podobným spolužiakom cítil?

V dotazníku sme sa rozhodli skúmať nielen vzťahy v škole, ale pozrieť sa prostredníctvom odpovedí žiakov na vzťahy, ktoré by mohli byť rozvíjané vo voľnom, mimoškolskom čase (ot. 7, 8 a 9). V čase po škole by sa kamarátske vzťahy, ktoré majú žiaci možnosť v škole naviazať, mohli prehlbovať prostredníctvom návštevy rovnakých

záujmových krúžkov, spoločnou voľno-časovou činnosťou. Predpokladáme, že toto nebude trendom, ale chceli sme si overiť či sa tak naozaj nedeje.

### **2.5.5 Príprava kapitoly o príprave žiakov na príchod spolužiaka s postihnutím do triedy**

Učitelia majú veľký podiel na charaktere atmosféry, ktorá sa okolo žiaka s postihnutím nastaví, spolužiaci túto atmosféru vnímajú a reagujú naň. Otázka 10 si kladie za cieľ zistiť pohľad žiakov na to, ako boli pripravovaní na príchod spolužiaka so špeciálnymi potrebami. Chceme zistiť čo z toho, čo im pani učiteľka povedala o príchode nového žiaka s postihnutím do triedy, im utkvelo v pamäti. Otázku sme vymedzili do samostatnej kapitoly, pretože budeme môcť získané odpovede žiakov porovnať s odpoveďami, ktoré patria pod ostatné kapitoly a tak zistiť či existuje nejaká konzistencia medzi tým, čo im pani učiteľka na začiatku povedala a tým, čo sú ochotní priznať, že sa vo vzťahu k spolužiakovi deje (napr. chovanie k spolužiakovi s postihnutím verzus doporučené chovania k žiakovi s postihnutím).

## 2.5.6 Zhrnutie

Oblasti, ktorých sa otázky dotazníku dotýkajú, majú spoločné prieniky na rôznych miestach. My sme ich roztriedili do tematických štruktúr, ktoré ukazuje tabuľka.

Tab.4 Tematické štruktúry

Tematická štruktúra	Otázka	Číslo otázky
<b>Vnímanie rozdielov a ich negatívnej či pozitívnej konotácie</b>	Rozdiely	(ot.1)
	Výhody a nevýhody rozdielov	(ot.4)
<b>Porozumenie žiaka spolužiakovi s postihnutím, informácie o spolužiakovi s postihnutím</b>	Možnosť naučiť sa niečo nové	(ot.6)
	Silné stránky spolužiaka s postihnutím	(ot.11)
	Budúcnosť spolužiaka s postihnutím v súvislosti s jeho silnými stránkami	(ot.15)
<b>Reakcia na rôznosť</b>	Správanie učiteľov voči žiakovi s postihnutím	(ot.5)
	Zmeny v správaní okolia na žiaka s postihnutím	(ot.14)
	Neznáme správanie a ako ho riešiť	(ot.12)
	Konkrétny príklad reakcie na neznáme správanie – vtipy a urážky	(ot.13)
<b>Interakcia počas vyučovania</b>	Spoločná práca	(ot.2)
	Emócie pri spoločnej práci	(ot.3)
<b>Interakcia po vyučovaní</b>	Frekvencia spoločne tráveného mimoškolského času	(ot. 7)
	Obvyklé spoločné mimoškolské činnosti	(ot. 8)
	Konkrétny príklad, skúsenosť žiakov	(ot.9)
<b>Príprava na príchod spolužiaka s postihnutím</b>	Príprava žiakov na príchod spolužiaka s postihnutím	(ot.10)

## 2.6 *Prezentácia a interpretácia dát*

V tejto časti sa pokúsime prezentovať výsledky, ktoré sme získali na základe dotazníku. Budeme postupovať po jednotlivých tematických skupinách. Prvej tematickej skupine, teda skupine rozdielov a ich pozitívnej či negatívnej konotácii sa budeme venovať najpodrobnejšie. Je potrebné mať ju dobre zmapovanú preto, že sa ďalej prelína všetkými ostatnými tematickými okruhmi.

Prezentácia jednotlivých tematických okruhov obsahuje jednotlivé kategórie, ktoré sme z odpovedí žiakov mohli odvodiť, ďalej počet žiakov, ktorých odpoveď by sa dala do danej kategórie zaradiť a niekoľko príkladov žiackych odpovedí.

Ku kategóriám uvádzam konkrétne príklady odpovedí z dotazníkov, aby bolo si možné predstaviť ako asi žiaci reagovali, ale i preto, aby sme si uvedomili, že odpovede a názory spolužiakov majú svoju váhu a treba ich brať vážne. Žiacke odpovede o mnohom vypovedajú (napr. ironické, či znevažujúce odpovede môžu hovoriť o neistote, o neporozumení, o strachu).

Pri opätovnom analyzovaní dát zisťujeme, že vznikajú oblasti „prázdne“, akou je napríklad oblasť mimoškolskej aktivity. V tejto oblasti sú si žiaci neistí, nemajú s tým skúsenosť, spoločná mimoškolská aktivita sa v drvivej väčšine prípadov nerealizuje.

Vyskytujú sa tiež zaujímavé príklady a nápady realizácie integrácie, príklady dobrej praxe, ktoré môžu inšpirovať.

Pretože štruktúra tejto kapitoly je mnohoúrovňová a teda pomerne zložitá, príkladáme v časti príloh<sup>4</sup> jej podrobné členenie. Odporúčame ho pri čítaní sledovať a využiť ako orientačnú mapu, ktorá by mala byť prevenciou proti „strateniu sa“ v bohatosti kategórií, ktoré sme na základe odpovedí žiakov vytvorili.

---

<sup>4</sup> Podrobné členenie kapitoly *Prezentácia a interpretácia dát* najdete v Prílohách pod číslom 6.2.



## 2.6.1 Rozdiely medzi žiakom s postihnutím a jeho spolužiakom

Otázka bola položená nasledovne: „Vidíš nejaké rozdiely medzi sebou a integrovaným žiakom? Pokiaľ ano, jaké?“

Na otázku nám žiaci školy 7 (19 žiakov) z dôvodu nedokonalkej administrácie dotazníku neodpovedali, preto musíme ako celkový počet žiakov brať 163 (a nie 182 ako tomu bude pri ostatných otázkach).

Opäť upozorňujeme na to, že výskumná vzorka je zložená z integrovaných spolužiakov s rôznorodými špeciálnymi potrebami (od fyzického obmedzenia, k ľahkej mentálnej retardácii), preto predpokladáme bohatosť odpovedí.

K členeniu odpovedí pristupujeme dvoma rôznymi spôsobmi. Prvé je všeobecné rozdelenie na odpovede „áno“ a „nie“, druhý je potom obsahový rozbor jednotlivých odpovedí.

### 2.6.1.1 Všeobecné rozdelenie odpovedí

Pod všeobecným rozdelením odpovedí rozumieme rozdelenie na skupinu „nie, nevidím rozdiely“ a na skupinu „áno, rozdiely sú viditeľné“. Jedná sa vlastne o kvantitatívnu analýzu.

Tab.5 Kvantitatívna stránka vnímania rozdielov

Kód	Počet (Spolu 163)	Percento
„Áno, vidím rozdiel“	102	63 %
„Nie, nevidím rozdiel“	21	13 %
Ambivalentná odpoveď	8	5 %
Bez odpovede <sup>5</sup>	14	9 %
Neviem	18	10 %

<sup>5</sup> Bez ďalšieho skúmania si netrúfame absenciu odpovede interpretovať. Môže sa jednať o „neviem“, „nezaujímam sa“, „nechce sa mi“ ako i o mnoho ďalších možností.

### A. Nie, nevidím rozdiely

Táto skupina žiakov rozdiely nevidí. Môžeme ju rozdeliť do troch kategórií:

- Kategóriu „ani nie“(5)<sup>6</sup> - neistého, polovičného nie: „moc ne“, „ani nie nevidím“, kde žiaci s odpoveďou váhajú.
- Kategóriu radikálnejšieho „nie“ (14), do ktorej spadajú odpovede žiakov, ktorí žiadne rozdiely medzi sebou a integrovaným spolužiakom nevidia.
- Odpovede, ktoré odkazujú na normálnosť prítomnosti žiaka v triede a odpovede, ktoré vypovedajú o kamarátstve: „pro mě je V. normální holka a dobrá kámoška“, „jsme kamarádi“.

Celkovo sa jedná o žiakov, ktorí nepocitujú rozdiely medzi sebou a svojím integrovaným spolužiakom.

### B. Áno, rozdiely vidím, ale nie sú pre mňa prvoradé

#### (Ambivalentná odpoveď)

Žiaci dávajú najavo, že nejaké rozdiely vnímajú, ale tie nie sú pre nich nosné, pri hodnotení spolužiaka: „žádné rozdíly nevidím, jen že se učí něco jiného“, „rozdíly určite nějaké jsou, protože kvůli vozíku nemůže třeba s námi po škole, hrát nějaké sportovní hry. ale jinak rozdíl v tom jaký je nevidím, všichni se k němu chováme jako k normálnímu klukovi.“

### C. Áno, pozorujem rozdiely

Čisté áno nachádzame len v jednom prípade. Kategória „malé, ale sú“ (4) sa svojím obsahom veľmi podobá skupine odpovedí neistého nie: „Ano, ale malé. Cvrdlík, poskakuje, ale jinak ho všichni berou“, „Jen maličkosti“.

**Väčšina žiakov uvádza, že rozdiel medzi sebou a svojím spolužiakom s postihnutím vidí.**

Ďalej sa jedná o odpovede, v ktorých žiaci popisujú konkrétne rozdiely. Tie sme rozdelili na základe obsahu.

---

<sup>6</sup> Číslo v zátvorke za popisovanou kategóriou udáva vždy počet žiakov, ktorých odpoveď do tejto kategórie patrí. Počet udávame pre vytvorenie predstavy o tom, u koľkých žiakov bola daná kategória zastúpená.

### 2.6.1.2 Rozdelenie odpovedí na základe obsahu

Nejedná sa nám ani tak o kvantitatívne spracovanie pomeru žiakov, ktorí rozdiely vidia či nevidia. Jedná sa o zistenie obsahu odpovedí. Chceme zistiť, v akých oblastiach žiaci vnímajú rozdiely. Obsahovo vypovedajú otázky o štyroch veľkých kategóriách, v ktorých žiaci vnímajú rozdiely medzi sebou a spolužiakom s postihnutím:

Tab. 6 Kategórie vnímaných rozdielov

Kategória	Počet
Pomalé tempo	20
Učenie - Myslenie - Znalosti	49
Chovanie	41
Komunikácia	18

#### 2.6.1.2.1 Pomalé tempo

Skupina odpovedí (20), ktorá sa dotýka pomalého tempa sa prelína viacerými oblasťami (myslenie, pohyb, učenie atď.) Vyčlenila som ju, pretože sa opakovala v takej miere, že si zaslúži samostatné miesto.

Pokiaľ sa na túto skupinu odpovedí pozrieme cez filter „všeobecnosti verzus konkrétnosti“, zistíme, že odpovede žiakov môžeme zaradiť do troch kategórií. Žiaci jednak hovoria veľmi všeobecne o „*pomalšom tempu*“. Ďalej o pomalšom tempe, ktoré sa prejavuje len v niektorých oblastiach: „*v něčem pomalejší*“. A na koniec určujú konkrétne oblasti, v ktorých je tempo citelne znížené: „*pomalejší v pohybu a v myšlení*“, „*v učení*“, „*pracuje pomaleji*“, „*pomalejší vyjadřování, tělesný pohyb*“, „*je ve většine věcí pomalejší. učí se pomaleji, vše i chápe pomaleji*“.

Žiaci nám zanechávajú i dôležitý odkaz o tom, ako rôzne sa k pomalosti stavajú. U niektorých by sme mohli hovoriť o tolerancii: „*nestihá nás, ale to se dá pochopit*“. Iní si uvedomujú, že žiak s postihnutím je síce pomalší, ale nejakým spôsobom to kompenzuje a nakoniec „*vše zvládně*“. Z odpovedí žiakov môžeme tiež vyčítať, že pomalému tempu prisudzujú určité pozitívne alebo negatívne dôsledky: „*v některých oblastech je pomalejší, rozvážejší, nepřesný*“.

Zo žiackych odpovedí sa zdá, že správna rýchlosť práce je dôležitou súčasťou školských zručností. Pokiaľ niekto nie je schopný sledovať zadané tempo, vyčnieva z radu a to v negatívnom zmysle slova. Sú žiaci, ktorí zovšeobecňujú pomalé tempo na charakteristiku žiaka, iní dokážu špecifikovať oblasť, v ktorej je žiak pomalší. Niektorí žiaci hovoria o rešpektovaní pomalého tempa. Dozvedáme sa, že pomalé tempo nemusí byť len negatívom. Vo väčšine prípadov však bolo vnímané hlavne negatívne ako niečo spomaľujúce, brzdiace.

### 2.6.1.2.2 Kognícia (Učenie, Myslenie, Znalosti)

Tab.7 Kvantitatívne zastúpenie kategórie kognícia

Kód	Počet
Učenie	16
Myslenie	7
Znalosti	18
Individuálny prístup	8

#### A. Učenie

V oblasti učenia vidia žiaci rozdiel v spôsobe učenia ako i v jeho obsahu, teda v učive.

- **Spôsob učenia**

V oblasti učenia môžeme na základe odpovedí (8) vytvoriť škálu od všeobecného chápania („učí sa jinak“) k podrobnejšiemu vysvetleniu rozdielov („má jinou výuku než ostatní, musí se učit víc hodin stejnou látku, huř si vše pamatuje, my se také učíme víc hodin, ale pamatujeme si“).

Ďalej stojí za povšimnutie obsahová polarita: „je pozadu v učení“ a „líp se učí“, „spíš se divím, že někdy ví něco, co jiní neví“. Napriek tomu, že sa jedná o reakcie k rôznym integrovaným žiakom, je zaujímavé si uvedomiť, že spektrum, v ktorom sú žiaci svojich integrovaných spolužiakov schopní hodnotiť je široké. V odpovediach nachádzame reakcie o zmenenej schopnosti učiť sa v oboch smeroch – slabšej i silnejšej schopnosti učiť sa.

- **Obsah učenia (učivo)**

Odpovede žiakov (7) smerujú k odlišnosti učiva, obsahu učenia: „*On se učí učivo, takové, které se naučit dokáže*“, „*učí se něco jiného*“, „*kromě toho, co se učí, žádné rozdíly nevidím*“.

Ďalej žiaci vnímajú ako rozdiel iný druh výučby. Od žiakov sa ďalej nedozvedáme, čo presne majú pod výučbou na mysli. Predpokladám, že úzko súvisí s preberaným učivom ako i s používanými vzdelávacími postupmi: „*Má jinou výuku*“.

## **B. Myslenie**

Kategória myslenia (7) úzko nadväzuje na predchádzajúcu kategóriu učenia. Nachádzame tu hlavne široké informácie typu: „*v myslení*“. Žiaci upozorňujú na inakosť myslenia spolužiaka s postihnutím. Táto spočíva v pomalosti („*má pomalejší myslení, takže se na něj musí pomalu*“), nepochopení („*nepochopitelné myslení některých věcí*“) a detskosti („*myslí jako pětileté dítě*“).

Do malej podmnožiny by sme mohli zaradiť citácie (3): „*pořád se ptá učitelu na banální věci*“, „*zbytečně se ptá na vše*“, ktorých spoločným prvkom je neustále pýtanie sa a opakovanie otázok. Ich zaradenie do kategórie závisí na spôsobe interpretácie, pokiaľ neustále otázky pripisujeme snahe po porozumení učivu a problematickému spracovaniu informácií, tak tieto výroky zaradíme do skupiny „*rozdiely v myslení*“, je možné, že sa jedná o problém množstva informácií, potom by bolo namieste hovoriť o „*rozdieloch v znalostiach*“. Pokiaľ sa však jedná o snahu o upútanie pozornosti, patrili by skôr do skupiny „*rozdiely v chovaní*“. Zaradenie tejto kategórie do väčšej skupiny je závislé na príčine „*pýtania sa*“.

## **C. Znalosti (všeobecné znalosti, školské znalosti a zručnosti)**

Ako sme už v predchádzajúcom bode uviedli, kategória „*pýta sa učitelov na banálne věci*“ môže byť jednou z podmnožín skupiny „*rozdiel v znalostiach*“, za predpokladu, že sa žiak snaží dohnať učivo, ktoré ostatní žiaci pokladajú za banálne.

Do tejto skupiny (18) sme zaradili i výroky, ktoré sa vzťahujú priamo k všeobecným znalostiam, ktoré žiaci môžu vnímať v porovnaní s vlastnými ako:

- menšie: „*má menší znalosti*“, „*méně toho umí*“, „*je pozadu v učení*“.

- väčšie: „*někdy se divím, že umí, co jiní neumí*“, „*je chytřejší, musí toho umět víc než já*“.

K oblasti zručností a spôsobu práce sa vzťahujú nasledujúce odpovede žiakov: „není tak pracovne schopný“, „dělá to, co zvládá“, „v možnostech“, „nedělá věci jak my“, „nemůže dělat věci jako ostatní“, „nedokáže se o sebe postarat“.

Žiaci uvádzali i konkrétne oblasti znalostí, či zručností. Jedná sa o oblasť písania: „dělá mu potíže psát“, „jinak píše“, „špatně píše“, „neumí psát“, ďalej o oblasť čítania: „neumí číst“ a o schopnosť pamätať si učivo či nepresnosť.

Konkrétne sú i nasledujúce tvrdenia o vôľových vlastnostiach, ktoré úzko súvisia s úspechom či neúspechom v škole: „je pilný, ale má i negativní stránky“, „je megalínej“.

Čo sa týka znalostí, žiaci ich u svojich spolužiakov s postihnutím hodnotia ako odlišné od svojich vlastných, a to v pozitívnom i negatívnom zmysle. Žiaci vidia rôznosť i v spôsobe práce, a to od poňatia všeobecného až ku konkrétnemu uvedeniu oblastí školských ako je čítanie a písanie. Žiaci si všimajú i vôľových vlastností akými sú napríklad pracovitosť, lenivosť apod.

#### D. Individuálny prístup ku žiakovi

Žiaci opakovane spomínajú nadržiavanie a špeciálne výhody (8). V daných prípadoch sú sprevádzané negatívnou konotáciou, ukrivdenosťou či nespokojnosťou: „integrováný žák má velké výhody oproti ostatním“, „většina učitelu mu nadřuje tak, že to není zdravé“, „mám pocit, že jí příliš nadřují, mně osobně to nevadí, ale ona bude mít v životě problémy“, „zdá se mi, že jí nadřují, myslím, že kdyby byla ve škole pro postižené, by tak dobře neprosplávala“, „mně nenadřují a jí ano“, „učitelé jí víc nadřují“, „všechno je jí ulehčováno, může si povídat o hodinách“, „když píšeme test tak už jsem si několikrát všimla že jí asistentka pomáhá a radí, tuto výhodu nikdo jiný ze třídy nemá kromě ní“.

Oproti týmto tvrdeniam stoja tie, ktoré pokladajú individuálny prístup za prirodzený (5): „musí se s ním jednat trochu jinak než s ostatními žáky“, „ má upravené učení tak, aby ho zvládal“, „úlevy ve vyučování“, „nemůžou mít stejné podmínky“, „Neučí se s námi, protože by to nezvládla, to je velká škoda“. Žiaci si uvedomujú nutnosť rôznosti podmienok, ktoré sa viažu na rôznosť východiskových schopností.

Vo väčšine prípadov spájajú žiaci nadržiavanie a špeciálne výhody s negatívnou konotáciou. Sú však i žiaci, ktorí prispôsobenie podmienok pokladajú za prirodzené.

### 2.6.1.2.3 Chovanie

Odpovede, ktoré sa týkali chovania sme rozdelili do dvoch skupín. Na tie, ktoré vypovedajú o chovaní žiaka so špeciálnymi potrebami a na tie, ktoré hovoria o chovaní žiakov k integrovanému spolužiakovi. V každej skupine popisujeme zistené rozdiely a podobnosti.

Tab.8 Kvantitatívne zastúpenie kategórie chovanie

Kód		Počet
Chovanie žiaka so špeciálne vzdelávacími potrebami	Rozdiely/zvláštnosti v chovaní žiaka	22
	Podobnosti v chovaní žiaka	10
Chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi	Rozdielne chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi (rozdiely)	5
	Zapojenie do kolektivu (podobnosti)	6

#### A. Chovanie žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami

- **Rozdiely/ zvláštnosti v chovaní žiaka**

Rozdiely v chovaní pozorovala veľká skupina žiakov (22). Podobne ako sme to už v predchádzajúcich kategóriách zaznamenali i túto je možné rozdeliť do dvoch podmnožín: všeobecnej a detailnejšie popísanej. Vo všeobecnej podkategórii nájdeme nasledujúce výroky: „chová sa jinak než ostatní“, „chová se jinak než já“, „závislej na blbostech, který by neměl dělat“.

Žiaci popisujú i konkrétne chovanie. Jedná sa o detskosť v chovaní: „cvrdlíká, poskakuje, ale jinak ho všichni berou“, „chová se podle toho, kdo jí co řekne“, „nedokáže od spolužáků pochopit slovo ne“, „jen by si hrál a jí mouchy a je mega línej“, „dělá jiným naschvály (takové, co dělají děti ve 3. tř.)“.

Spoločným menovateľom je i situácií zdanlivo neprimeraná reakcia: „někdy se chová nepřiměřeně (hází rukama, dělá obličej, vydává zvuky)“, „občas výkřiky, před zkoušením hrůzně nervózní, pořád se na vše ptá, občas za mnou přijde a začne mi před obličejem mávat sešitem“, „neuvědomuje si svou sílu“, „je lepší, ale je ošklivý na spolužáky, poslední dobou dělá akorát problémy“, „různé výkřiky, sebetřýznící myšlenky a nepochopitelné myšlení některých věcí“.

Ďalšou podmnožinou „rozdielov v chovaní“ je ustráchanosť. Jedná sa o špecifickú charakteristiku jednej žiačky, ktorú spomenulo viacero jej spolužiakov: „je

mnohem lekavější než třeba já“, „furt se leká všeho a všech“, „někdy mi přijde, že se nás dokonce i bojí“.

Žiaci ako rozdielnu určovali i slušnosť: „je hodně slušný, na můj vkus až moc“, „nezlobí“ a pozitívny postoj: „v mnohých věcech pozitivnější než my“.

**Rozdiely žiaci vidia najmä v infantilnom správaní, v správaní neprimeranom situácií, v nadmernej ustráchanosti a prílišnej slušnosti. Pozitívna konotácia odpovedí je skôr výnimkou.**

- **Podobnosti v chovaní žiaka**

Ako protipól rozdielneho chovania postrehli niektorí žiaci (10) podobnosti v chovaní: „žák jako žák“, „člověk jako ostatní“, „normální kluk“, „stejně jako ostatní“, „jinak se chová skoro úplně stejně“, „je skoro stejná jako já“. Patria k nim i výroky: „snaží se chovat co nejvíc jako normální žák i když je na vozíčku“, „bezvadně se zařadil do kolektivu“, ktoré vlastne vypovedajú o počiatocnej rozdielnosti, ale taktiež o aktívnej snahe chovať sa ako ostatní a zaradiť sa do kolektívu.

Bol postrehnutý i vyvíjajúci sa priebeh zapojenia integrovaného spolužiaka do triedneho kolektívu: „dříve to bylo jiné, hrál s námi i různé hry, ale teď se do ničeho nezapojuje. Myslím že v 9. třídě nemá co dělat“.

To, ako žiaci hodnotia pôsobenie integrovaného žiaka v triede bude záležať na mnohých faktoroch. Odpovede žiakov sa rôznia: „ale nakonec vše zvládá“, „nemá takové možnosti jako my, ale zvládá to celkem dobře“ verzus „nepatří do 9. třídy“. Nejedná sa o odpovede k tomu istému žiakovi i tak je však inšpirujúce si uvedomiť šírku možného spektra odpovedí.

**Žiaci vnímajú spolužiaka ako normálneho žiaka triedy. Dostáva sa nám upozornenia na možný negatívny vývoj integrácie, v tom zmysle, že spolužiak s narastajúcimi nárokmi prestáva stíhať tempo.**

## **B. Chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi**

Žiaci postrehli i to, že nielen chovanie samotného integrovaného žiaka môže byť odlišné či podobné, rozdiely a podobnosti si všímajú i v chovaní okolia voči žiakovi.



- **Rozdielne chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi (rozdiely)**

Žiaci, ktorí si všimajú rozdiely, sa vyjadrujú nasledovne: „ostatní sa k němu chovají jinak“, „musí se s ním jednat trochu jinak jako s ostatními žáky“.

Výrokom: „my ho učíme zapojit sa do větší společnosti“, je poukázané na pôvodné rozdiely medzi žiakom a jeho integrovaným spolužiakom, ale i na snahu tieto rozdiely prekonať.

Oproti skupine tých, ktorí vidia skôr podobnosti v chovaní okolia, je táto skupina v menšine (3).

- **Zapojenie do kolektívu (podobnosti)**

Žiaci (6), ktorých odpovede smerujú k vnímaniu integrovaného žiaka ako súčasť kolektívu vyzerajú nasledovne: „patří mezi nás“, „jinak ho všichni berou“, „bereme ho dobře – nevadí nikomu, že je vozíčkář“, „snažím se na něj brát stejný ohled jako na ostatní žáky“, „jsou, ale já ani třída je moc nevnímáme“, „člověk jako ostatní, nesmíme ho odsuzovat“.

Jeden žiak príliehavo vyjadruje rovnováhu medzi aktivitou žiaka so špeciálnymi potrebami a aktivitou okolia vyvinutou pre zaradenie do kolektívu: „ale také už se zapojuje do kolektivu a nám už nikdo nemusí připomínat abychom si s ní hráli“. Tento žiak nám ukazuje, že zapojenie do kolektívu má svoju dynamiku, potrebuje čas z oboch strán a nie je možné ho siliť.

Spomenuté je rovnocenné zapájanie integrovaného žiaka do kolektívu, ale na druhej strane i odlišné chovanie sa okolia voči integrovanému žiakovi. Dozvedáme sa, že zapojenie žiaka do kolektívu má svoju vnútornú dynamiku.

#### 2.6.1.2.4 Komunikácia

Podobne ako sme si už zvykli u ostatných kategórií i v tejto sa objavuje delenie na všeobecné určenie oblasti komunikácie determinujúcej rozdielnosť a detailnejšieho, bližšieho popisu situácie.

Tab.9 Kvantitatívne zastúpenie kategórie komunikácia

Kód	Počet
Komunikácia všeobecne	2
Tažkosti v komunikácii	9
Zábava	4
Kamarátstvo	3

## A. Komunikácia všeobecne

Komunikáciu všeobecne bez ďalšej špecifikácie vníma ako dôležitú len malý počet žiakov: „*pouze komunikační*“, „*komunikace, pomalejší vyjadřování*“. Žiaci boli schopní určiť kritické miesto v komunikácií, ktorým je najčastejšie uzavretosť integrovaného žiaka.

## B. Ťažkosti v komunikácií

Uzavretosť či nekomunikatívnosť (9) je spoločným prvkom nasledujúcich výrokov: „*je mlčenlivý*“, „*je spíše uzavřený sám do sebe*“, „*moc nekomunikuje*“, „*jsem komunikativnější*“, „*samotářská, mlčenlivá, bázlivá*“, „*samotářka, vůbec se nebaví, moc toho nenamluví*“, „*je uzavřený a nesnaží se navázat kontakt*“.

Odpoveď: „*moc nekomunikuje s okolím, nebo možná naopak*“, som zámerné vynechala. Príčina, ktorá v predchádzajúcej kategórii vyvierala len zo strany žiaka so špeciálnymi potrebami, sa kvalitatívne mení na príčinu z dvoma zdrojmi – absencia komunikácie spôsobená žiakom samotným, ale i pasivitou jeho okolia.

Nezreteľnosť výslovnosti: „*baví se jinak a většinou když mluví tak mluví nezřetelně*“, „*nemluví tak zřetelně a dobře*“, „*jinak mluví (a já jí skoro nerozumím)*“, môže byť príčinou rezignovania na komunikáciu úplne.

Špecifickým problémom môžu byť témy na rozhovor. Pokiaľ žiak „*menej chápe citové problémy*“, je vylúčený z diskusie o nich a tak stráca možnosť zdieľať tajomstvá.

## C. Zábava

Zábava sa môže niesť v pozitívnom i negatívnom duchu. Každý máme iný zmysel pre humor, to čo je zábavné pre jedného, nemusí byť zábavné pre iného. Tento postoj je spoločným pre nasledujúce výroky žiakov (2): „*chápe některé výrazy, činy a výjevy jako legraci, nám to jako legrace nepřijde*“, „*považuje za vtipný to, co ostatní moc ne*“.

Výrok „*myslí jako pětileté dítě, ale je s ní pořád zábava*“ zvädza k interpretácií, že v tomto prípade sa môže jednať o zábavu a vtipkovanie na úkor integrovaného žiaka. Podobne i pri odpovedi „*jen větší smíšek*“, ktorú sa bez ďalšieho pozorovania neodvážime interpretovať.

## D. Kamarátstvo

V rámci kódu „zapojenie do kolektívu“ sa objavili i nasledujúce odpovede (3): „je dobrá kámoška“, „jsme kamarádi“, „je supr kluk“, ktoré priamo vypovedajú o kamarátstve bez ohľadu na rozdiely či podobnosti.

Žiaci hovoria o obtiažnosti komunikácie v zmysle uzavretosti a nejasnej výslovnosti. Hovoria o zábave, ktorá sa nesie v pozitívnom i negatívnom duchu. Niekedy je silená a nemiestna zo strany integrovaného žiaka, inokedy sa môže jednať o zábavu na jeho úkor. Spomenuté je i kamarátstvo bez ohľadu na podobnosti, či rozdiely.

### 2.6.1.2.5 Menej frekventované kategórie rozdielov

Tab.10 Menšie kategórie vnímaných rozdielov

Kód	Počet
Všeobecná odlišnosť	11
Iný svet	5
Pohyb	8
Fyzický výzor	3
Prítomnosť asistenta	5

#### A. Všeobecná odlišnosť

Skupina „všeobecnej odlišnosti“ združuje odpovede, ktoré konštatujú rozdielnosť, ale ďalej ju nešpecifikujú: „je odlišný“, „mnoho rozdlí“, „maji těžší život“, „viditeľný rozdlil mezi zdravým a postiženým dítětem“, „určite víte, čím se od nás liší“.

Sem patrí i množina prívlastkov (6), ktoré určujú rozdielnosť integrovaného spolužiaka: „je integrovaný“, „je postižený“, „integrovaný žák je postižený, normální žák je normální“, „je mentální“, „nemá to v hlavě v pořádku“, „nemůže za to, ale je divnej“.

Potvrdenie odlišnosti smeruje k vytvoreniu konceptu iného sveta. Žiaci ďalej rozdielnosť nekomentujú, preto uvažujeme o možnosti, že tento svet je pre nich neznámou zemou, ktorej pravdepodobne nerozumejú.

## B. Iný svet

V pôvodnej otázke sa pýtame na rozdiely medzi „tebou“ (žiakom) a integrovaným spolužiakom. Niektorí žiaci (5) určujú rozdiely medzi „nami“ (skupinou ostatných spolužiakov) a integrovaným žiakom. Sledujeme teda rozdelenie na „my“ a „on“: „*nedělá různé věci jako my*“, „*nestíhá nás*“. „On“ vo svojom svete a „my“ vo svojom. „*On si žije prostě tím svým a my ho učíme se zapojit do větší společnosti*“ - myšlienkou je vťahnuť žiaka do nášho sveta, do sveta spoločnosti. Niektoré odpovede smerujú k záveru, že integrovaný žiak má iný svet: „*má svůj svět*“, „*občas se zasní do něčeho, co nejde*“.

**Prostřednictvím odpovědí sa dozvedáme o rozdelení na svet žiakov („náš svet“) a svet ich integrovaných spolužiakov („jeho svet“).**

## C. Pohyb

Jedným z najjasnejšie viditeľných rozdielov sú zmeny v hybnosti(8): „*jezdí na vozíku, proto nemůže s námi po škole*“, „*nemůže normálně chodit*“, „*méně pohybu*“, „*hur chodí*“, „*tělesné postižení*“, „*omezení pohybu*“, „*nemá vyvinuté končetny tak jak by měl*“, „*ve fyzických zdatnostech*“.

**Spolužiaci žiakov s telesným postihnutím uvádzajú obmedzenia v pohybe.**

## D. Fyzický výzor

Niekoľko odpovedí (3) smerovalo k vnímaniu vonkajších charakteristík: „*trochu jiný obličej*“, „*vypadá trochu jinak*“, „*ve fyzickém vzhledu*“. Fyzické črty sú na prvý pohľad nápadné. Jeden žiak identifikuje opačný prípad, keď „*mají postižený mozek, ale vypadají stejně jako ostatní*“.

**Prekvapilo nás, aké malé množstvo žiakov uviedlo odlišnosť fyzického výzoru. Jedná sa o črtu, ktorá sa identifikuje na prvý pohľad. Zdá sa, že fyzický výzor nie je pre žiakov prioritou pre hodnotenie spolužiaka.**

## E. Vek

Jeden žiak si všíma, že jeho integrovaný spolužiak „*je starší o 2 roky*“.

## **F. Má asistenta**

Žiaci (5) vnímajú pozíciu ďalšej dospelšej osoby v triede rôzne: „*má vlastnú pomocníka*“, „*má asistenta a ja ne*“, „*ja dokážu pracovať bez asistentky, on ne*“, „*nemám asistentku a nikdo sa o mňa toľko nestará*“, „*když píšeme test tak už jsem si několikrát všimla že jí asistentka pomáhá a radí, tuto výhodu nikdo jiný ze třídy nemá kromě ní*“.

**Prítomnosť asistenta v triede môže byť vnímaná neutrálne. Môže byť vnímaná i pozitívne, keď je asistent vnímaný ako prospešný pre celú triedu. Asistent je však žiakmi často vnímaný i negatívne, vzbudzuje závisť z nadržovania. Je dôkazom, ktorý svedčí o zníženej schopnosti integrovaného žiaka samostatne pracovať. Renomé toho, kto potrebuje asistenta sa v očiach spolužiakov znižuje.**

## 2.6.2 Výhody a nevýhody prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede

Otázka znela: „Jaké vidíš výhody a nevýhody v tom, že tento žák je ve vaší třídě?“. Nadväzujeme ňou na otázku o rozdieloch a chceme vedieť, či žiaci vnímajú spolužiaka s postihnutím podobne ako iného spolužiaka, či jeho prítomnosť vôbec vnímajú a ak áno, či v ňom vidia prínos alebo skôr záťaž. Išlo nám teda o prisúdenie negatívnej alebo pozitívnej konotácie k vnímaným rozdielom.

### 2.6.2.1 Kvantitatívny pohľad na posúdenie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede

Pokiaľ chceme sledovať logiku výpovede žiakov, mali by sme namiesto o „nevýhodách“ hovoriť o „žiadnych výhodách“ a pre „výhody“ by sme mali podobne ako žiaci používať spojenie „žiadne nevýhody“. Z dôvodu jasnosti prezentácie však ostaneme pri používaní pojmov: výhody a nevýhody.

Tab. 11 Kvantitatívny pohľad na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti integrovaného žiaka v triede

Kód	Počet (Spolu 182)	Percento
Žiadne výhody ani nevýhody - Normálny spolužiak	49	27 %
Výhody	55	30 %
Nevýhody	24	13 %
Výhody i nevýhody	36	20 %
Iné <sup>7</sup>	18	10 %

Najväčšie percento t.j. 30 % žiakov vidí v prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede prínos.

#### A. Výhody

<sup>7</sup> Na otázku neodpovedá 11 žiakov, 5 žiakov nevie výhody a nevýhody posúdiť a 2 žiaci sa vyjadrujú v zmysle, že im je to jedno.

Žiaci, ktorí odpovedali, že s prítomnosťou integrovaného integrovaného spolužiaka v triede sa nespájajú žiadne nevýhody, väčšinou uvádzali nasledujúce výhody:

- sociálne učenie: získanie kontaktu s človekom s postihnutím, práca so žiakom so špeciálnymi potrebami, ovládanie vlastných impulzov (menšieho hluku a obmedzené naháňanie v triede)
- prítomnosť asistenta v triede
- práca so žiakom uľahčuje spolužiakom ich vlastné povinnosti
- osobné sympatie (kamarát, sranda: „*vždy se dokáže postarat o to abyste se nenudili a měli pořád dobrou náladu*“)

Jednotlivým bodom sa budeme ďalej podrobnejšie venovať pri obsahovom rozbere otázky.

Dôležité je upozorniť na to, že otázka bola žiakmi chápaná v dvoch rôznych rovinách. Niektorí žiaci premýšľajú nad výhodami a nevýhodami, ktoré prítomnosť v triede prináša samotnému žiakovi s postihnutím, iní hovoria o výhodách a nevýhodách pre seba. Niektorí žiaci oba pohľady skĺbia: „*myslím že je tu spokojen a to je hlavná výhoda. Mě osobně se nedotýkají žádné výhody ani nevýhody.*“

### **B. Žiadne výhody ani nevýhody - Normálny spolužiak**

Druhá najčastejšia odpoveď „nevidím žiadne výhody a nevýhody“ vypovedá o tom, že 27 % žiakov nevníma prítomnosť žiaka s postihnutím v triede optikou plusov a mínusov: „*mě to připadá normální*“. Na prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede nie je nič zvláštne, má tam svoje miesto, patrí tam.

Od žiakov sa dozvedáme i o tom, ako pozorujú, že situáciu vnímajú ich ostatní spolužiaci: „*nevidím žádné, ale někteří žáci toho využívají*“. Prostredníctvom takejto odpovede získavame ďalší pohľad do diania v triede.

Odpoveď „žiadne výhody a nevýhody“ sa objavuje v spojení s dvoma podobnými skupinami myšlienok. Prvou skupinou je „berieme ho aký je“ (4), kde konkrétna odpoveď vyzerá napríklad takto: „*žádné výhody a nevýhody v tom nevidím, tak to prostě je, my jsme si na něj zvykli, takže ho bereme mezi sebe takového jaký je*“. Druhou skupinou je „normálny žiak“(2), ktorej odpovede sa zhodujú v tom, že integrovaný spolužiak je len ďalší žiak v triede: „*žádný, pro mě je to úplně normální spolužák, který*

*potřebuje akorát trochu pomoci s učením*“, *“nevidím ani výhody ani nevýhody, já osobně jej hodnotím jako úplně normálního žáka*“.

Tieto dve skupiny som oddelila, pretože „beriem ho taký aký je“ ešte neznamená, že ho beriem ako každého iného žiaka v triede, i keď výpoveď sa k tejto myšlienke približuje.

### **C. Výhody i nevýhody**

Veľmi seriózne k otázke pristupuje 20 % žiakov. Popisuje výhody i nevýhody prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede: *„pro - je to docela dobrý kamarád, proti - ostatní závidí protože si jsou jisti že výsledky (velmi dobré) nepocházejí do něho ale od asistenta*“. Bilancujúce odpovede sú obohacujúce v tom, že žiaci dokážu kriticky posúdiť klady i zápory. Obsahovo sa však odpovede kryjú s kategóriami žiadne výhody a žiadne nevýhody.

### **D. Nevýhody**

Určili sme 13 % odpovedí, v ktorých žiaci píšú, že prítomnosť žiaka s postihnutím nemá žiadne výhody. V niektorých prípadoch rozšírili svoju odpoveď o nasledujúce nevýhody: pomalé tempo (zdržuje triedu) a nadržovanie (individuálny prístup).

Tieto dve kategórie odpovedí už poznáme z predchádzajúcej kapitoly o rozdieloch, kde je pomalé tempo hodnotené prevažne negatívne a kde sa z individuálneho prístupu v niektorých prípadoch stáva v očiach žiakov „nadržovanie“, ktoré je hodnotené negatívne a degraduje postavenie žiaka s postihnutím v triede, tým že podčiarkuje závislosť na prílepšovaní od učiteľa a asistenta a odhaľuje slabosti žiaka.

**Najväčšie percento (30 %) žiakov vidí prítomnosť spolužiaka s postihnutím optikou výhod. Veľký počet žiakov (27 %) vníma integrovaného spolužiaka ako normálneho žiaka triedy. Klady i zápory prítomnosti žiaka v triede bilancuje 20 % žiakov. Len nevýhody vidí 13 % žiakov a odpoveď nedostávame od 9 % respondentov.**



## 2.6.2.2 Kvalitatívny pohľad na posúdenie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede

Obsahovo sa zdajú byť kategórie podobné „rozdielom a podobnosťami“. Vzniká nám však i celkom nová skupina, ktorú nazývame „sociálne učenie“.

### 2.6.2.2.1 Sociálne učenie

#### A. Získavanie sociálnych zručností a kontakt s rovesníkom s postihnutím

Žiaci (20) považujú za výhodu naučiť sa ako pracovať s integrovaným spolužiakom a tým nadobudnúť potrebné sociálne zručnosti pre budúci život. Uvádžam viaceré príklady tejto kategórie so zámienkou sledovať jazyk, ktorý si žiaci volia na pomenovanie spolužiaka s postihnutím: „*naučil mňa jak se mám chovat právě k integrovaným lidem*“, „*učíme se být více ohleduplní, pozorní, milí k takovým lidem*“, „*naučíme se víc (do života) tolerovat postižené lidi*“, „*že se k němu naučím chovat a chápat ho*“, „*že si zvyknou pracovat s takovými žáky*“, „*žáci se naučí spolupracovat s jiným žákem, přinese to zkušenosti*“, „*poznáme se líp s těmito druhy integrovaných lidí*“, „*přípravenost na budoucí střet s takovým člověkem*“.

Všimame si častého používania ukazovacieho zámena „taký“. Ukazovacie zámená väčšinou používame vtedy, keď nenačádzame vhodné slová na označenie reality.

Odpovede tiež nabádajú k predstave, že sa jedná o dva rôzne svety, ukázkovou v tomto zmysle je: „*poznáme jiný způsob života*“, ktorá nadväzuje na tému „iný svet“ načatú v predchádzajúcej kapitole o rozdieloch.

Ďalším kódom patriacim k sociálnym aspektom, ktoré má prítomnosť žiaka s postihnutím na dianie v triede je, že „*trieda je kludnejšia*“ (6) (žiaci v triede nemôžu vyvádzať, nesmú toľko kričať, učia sa ohľaduplnosti).

Kód „*máme lepší kolektív*“ (3) združuje odpovede, ktoré vypovedajú o tom, že prítomnosť integrovaného žiaka stmeluje triedu: „*že nás svým způsobem stmeluje*“.

Kódom „*v/zamyslenie nad sebou*“ sme označili odpovede, ktoré označujú, že prítomnosť žiaka s postihnutím núti žiakov k zamysleniu sa nad problematikou postihnutia: „*lidi to nějak obohatí, vidí že stačí dost málo a nemusí být ti nejsilnější, trénuje se v pomoci*“.

Pomáhajúci, charitatívny pohľad sa črtá v odpovedi: „*Máme u seba človeka, ktorému sa snažíme pomáhať.*“ Jemne iný odtieň nachádzame v odpovedi: „*Možeme jí pomáhať, známe jí dobre.*“

Mala som ťažkosť zaradiť nasledujúcu odpoveď: „*dělá mi občas dost potíže mu říct, že to co říká mě nezajímá*“, rozhodla som sa jej vyhradiť špeciálne miesto, pretože smeruje k získaniu veľmi dôležitej sociálnej zručnosti – naučiť sa asertivite.

Nakoniec pod túto veľkú skupinu sociálnych dopadov, ktoré má prítomnosť žiaka s postihnutím na triedu chceme zaradiť ešte malú skupinu postrehov o tom, že jednou z nevýhod je, že sa triede iné triedy posmievajú: „*jiné třídy se nám posmívají, a hlavně jí*“. Sociálnym učením, ku ktorému by malo v tomto prípade dôjsť, je naučiť sa s výsmechom pracovať a taktiež smeruje k učeniu sa byť asertívny.

**Získavanie skúseností práce s rovesníkom s postihnutím, ktoré by malo mať blahodarné účinky do budúcnosti je označované za jednu z hlavných výhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede spolu s pokojnejšou triedou, stmelenejším kolektívom, naučením sa asertivite a možnosťou zamyslieť sa nad problematikou postihnutia.**

## **B. Prítomnosť medzi spolužiakmi ako kapitál pre žiaka s postihnutím**

Niektorí žiaci (9) hovoria o výhode, ktorú prítomnosť v kolektíve triedy prináša samotnému integrovanému žiakovi. Rôznorodosť spôsobu akým túto myšlienku vyjadrujú stojí za pozornosť: „*výhody to má spíš pro něj - tím že je mezi námi tak mezi nás více zapadá (chodí s námi už 9let)*“, „*nemusi být odloučen od ostatních*“, „*výhoda je, že nemusí být ve speciální škole*“, „*výhoda je, že se může bavit s normálníma dětma*“, „*učí se žít v prostoru normálních dětí*“, „*výhoda pro něj je, že si může povídat s normálníma dětma*“, „*je v normálním kolektivu, učí se s námi konverzovat*“, „*je určitě rád že může být tady u nás, všichni se mu věnují*“.

**Žiaci sa pokúšajú nazrieť na výhody cez perspektívu integrovaného žiaka a prichádzajú k záveru, že pre ich spolužiaka je prítomnosť v „normálnej“ triede plusom najmä vďaka možnosti komunikovať a učiť sa s rovesníkmi.**

Ďalšie skupiny už všetky poznáme z predchádzajúcej časti o rozdieloch. Jedná sa teda o opakujúce sa témy, ktoré potvrdzujú právoplatnosť svojej nominácie na dôležité kategórie. V tejto časti sa im pokúsime prideliť kladnú či zápornú konotáciu na základe odpovedí žiakov, prípadne spresniť ich niektoré aspekty.

### 2.6.2.2.2 Pomalé tempo

Jedná sa o kategóriu, ktorá nám už je známa. V tejto časti si ju rozdelíme na dve skupiny, o ktorých žiaci (14) vypovedali najčastejšie. Jedná sa o pomalosť v učení a o pomalosť v pohybe.

- **Zdržovanie pri učení (preberaní látky)**

Môže byť výhodou, pretože vďaka nemu dochádza k „opakovaní vysvetlenej látky“(3).

Je zaujímavé sledovať ako i behom vyplňania dotazníku môže dôjsť k posunu v premýšľaní, keď žiak uvažuje nad nevýhodami a zistí, že i tie môžu byť výhodné: „nevýhody: někdy nás zdržuje, ale to je docela dobrý“.

Prevažuje však počet žiakov, ktorí pomalé tempo vidia ako nevýhodu: „zdržuje“, „jsme trochu pozadu“, „časté opakování látky“.

- **Zdržovanie pri pohybe (presuny a TV)**

Ako v predchádzajúcom prípade i tu pomalé tempo môže byť videné ako výhoda „všichni můžeme jít pomalu“, jedná sa však len o názor jednotlivcov. Alebo „nemusíme se tolik stěhovat“(3)

Viac žiakov sa zhodne na nevýhode, ktorá z pomalého tempa plynie pre celú triedu (5): „chodíme pozdě na jiné předměty, protože než ona se připraví tak už je hodina“, „nevýhoda.třeba při Tv se musí pořád čekat a třída nepostupuje tempem jakým by chtěla“, „zdržuje, překáží“, „pořád na ní musíme čekat, jsme s ní strašně pomalí“. Jedná sa najmä o telesnú výchovu a o pomalosť pri súťažení.

Odpovede, ktoré sme združili pod kód: „obmedzený pohyb triedy“ (8) sa týkajú problémov pri presunoch: „nemůžeme do jiné třídy v jiném patře“, „že se nemůžeme pohybovat jako jiní devátáci“, „nemůžeme se na každou hodinu stěhovat do specializovaných učeben“. Ďalšou nevýhodou v podobnom duchu je prekážajúci vozík. Naopak výhodou je „že nezasahuje do věci“.

Tí žiaci, ktorí nevzťahovali výhody a nevýhody k sebe, ale pokúsili sa pozrieť na situáciu pre integrovaného spolužiaka si všímajú výhody i nevýhody: „může chodit kdykoli na záchod“, ale „nevýhoda - je na vozíku - málo pohybu“, „je odříznut od všeho“.

Pomalé tempo je vnímané najmä v oblasti učenia a pohybu. V niektorých prípadoch ho žiaci hodnotia ako výhodu, vo väčšine prípadov je však hodnotené ako nevýhoda v zmysle zdržiavania.

### 2.6.2.2.3 Učivo

Čo sa učiva týka, žiaci si rozdielnosť uvedomujú a niektorí ju hodnotia ako nevýhodou pre integrovaného žiaka. Negatívne podľa nich je, že nemôže brať s ostatnými rovnaké učivo (3).

Naopak pre seba vidia výhodu v tom, že *„nemusíme se učit naše učivo, když s ní pracujeme“*. Jedná sa však len o žiakov jednej triedy, teda predpokladám, že pôjde o špecifický štýl niektorého z pedagógov, na ďalších školách sa tento postoj žiakov neobjavuje.

### 2.6.2.2.4 Sympatie/ antipatie

V predchádzajúcom delení bola zábava a kamarátstvo zaradené do veľkej kategórie komunikácie. Tento krát sa na ne pozrieme cez filter sympatií.

#### A. Zábava

Často spomínanou výhodou (10) bolo „prežívania srandy“ so spolužiakom s postihnutím: *„je s ním někdy legrace“*, *„vždycky se dokáže postarat o to aby ste se nenudili a měli pořád dobrou náladu“*.

V niektorých prípadoch sa zdá, že majú srandu skôr diváci ako sám aktér: *„dělá legraci a ani o tom neví, vždycky se nějak zatváří nebo něco řekne“*, neodvážim sa interpretovať či sa jedná o zábavu na úkor žiaka alebo skôr o prirodzený spôsob prijímania do kolektívu.

#### B. Kamarátstvo

Ďalším kódom v tejto kategórii je „kamarát“(6). Pomenovanie kamarát sa od slov žiak alebo spolužiak líši výpoveďou o kvalitatívne inom vzťahu: *„je to můj kamarád a často si spolu povídáme“*, *„je nás víc o dalšího kamaráda“*, *„beru ho jako normálního kamaráda“*. O krok ďalej je tvrdenie (1): *„patří do naší party“*, kde sa jedná o prijatie kolektívom, nie len jednotlivcom. Ďalší žiak posúva myšlienku začlenenia až na inštitucionálnu úroveň: *„výhoda je, že jsme škola, která přijme jakéhokoli žáka“*, jedná sa o vnímanie celej školy ako inkluzívneho prostredia.

Oproti predchádzajúcim odpovediam stojí „politicky“ neobratne sformulovaná výpoveď: „nevýhodou je že nemá seberovné spolužáky“.

### C. Otravné správanie

Čo sa týka druhého pólu – teda antipatií, vytvorila som kód „lezie nám na nervy“(8), ktorý zlučuje odpovede typu: „často nám leze na nervy“, „vykřikuje, ruší“, „někdy je nechutnej“, „hodně si dovoľuje“, „bouchá spolužáky“, „často doleží“, „všetchno se jí musí podřídít“. Jedná sa o nepríjemné chovanie, o ktorom už bola reč. V hre je neprimeraná reakcia na situáciu, neovládateľné a detinské správanie, ktoré pôsobia pre spolužiakov otravne.

### D. Nezáujem o vzťah so spolužiakom s postihnutím

Nezáujem o vzťah so spolužiakom s postihnutím sa objavil v nasledujúcej podobe: „je mi to jedno“, „nesledujem ho“, „nevadí mi“.

**Pri vymenovávaní výhod hovoria žiaci o zábave a kamarátstve so spolužiakom. Ako nevýhodu hodnotia otravné chovanie žiaka. Tiež si všimame nezáujem o prítomnosť žiaka v triede.**

#### 2.6.2.2.5 Prítomnosť asistenta

Ambivalencia prítomnosti asistenta v triede nám už tiež nie je neznámou premennou. Ako tento aspekt integrácie vnímajú žiaci sa pokúsime pozrieť detailnejšie. Prítomnosť asistenta v triede je žiakmi(8) vnímaná ako výhoda i nevýhoda.

Výhoda v tom, že pomoc od asistenta sa ujde všetkým žiakom triedy, ktorí to potrebujú: „dobré že tady máme A, která se nás zastane když je to nutné u učitelů“.

Nevýhodou môže byť rušenie šeptaním, či vysvetľovaním počas hodiny (3): „když třeba píšeme písenuku a on odpovídá asistentovi, tak to i někdy ruší a ne jen mě“, „ruší nás to při testech (jejich šeptání s As)“. Žiaci asistenta tiež vnímajú ako ďalší dospelý dozor: „akorát malinko nevýhoda je v tom že u něj musí být neustále nějaká učitelka a tak tu máme někdy přeučitelkováno“.

Pre integrovaného žiaka môže byť podľa spolužiakov asistent výhodou (2) : „jeho asistentka při písemné práci“, ale i nevýhodou, pretože robí veci za integrovaného žiaka, nadržíava mu, nie je hodnotená práca žiaka, ale asistenta: „ostatní závidí protože si jsou jisti že výsledky (velmi dobré) nepocházejí do něho ale od A“, „učitelé říkají že je

*nejchytřejší a přitom jí všechno radí asistentka*". Žiaci si uvedomujú, že v takýchto prípadoch asistent robí veci za žiaka a ten tým pádom stagnuje.

**Výhodou je pomoc asistenta všetkým žiakom triedy. Nevýhodou rušenie šeptaním a vysvetľovaním počas hodiny. Pre žiaka s postihnutím môže asistent predstavovať pomoc, tá však môže byť i nevýhodou pokiaľ je prehnaná a asistent robí veci za žiaka.**

### 2.6.3 Reakcia žiakov na rôznosť

V tejto kapitole sa budeme venovať tomu, ako žiaci reagujú na nezrozumiteľné chovanie svojho spolužiaka s postihnutím a konkrétne sa ich pýtame na jednu z možných reakcií – či sa žiak s postihnutím podľa nich nestáva terčom vtipov svojich spolužiakov. Kvantitatívnu analýzu pri tomto tematickom okruhu vynecháme. Uvádzanie percent by bolo zavádzajúce, pretože sa nejedná o „áno-nie“ otázky a mnohé odpovede sa tým, že spadajú do viacerých obsahových kategórií, prekrývajú. Pre orientáciu uvádzame počet odpovedí, ktoré sme do kategórie zaradili.

#### 2.6.3.1 Riešenie nezrozumiteľnej situácie

Tab.12 Kategórie reakcií žiakov na rôznosť

Kód	Počet
„Neriešim to“	53
„Riešim to sám“ – konkrétne stratégie	23
„Spýtam sa“	47

##### A. „Neriešim to“

Do pomerne širokej skupiny (53) sme zaradili odpovede žiakov, ktorých spoločným znakom je, že v konečnom dôsledku „správanie neriešia“.

Niektorí považujú za prirodzené, že nerozumejú všetkému a ďalej nepátrajú: „chová sa normálne, ale keď tomu nerozumím, tak to neřeším“, „neřeším to, nemám dôvod, každý je jiný, on nám taky občas nerozumí a neřeší to, jinak se zeptám“.. „nerozumím hodně věcem, ale neřeším to“.

Sú žiaci, ktorí svojho spolužiaka ignorujú: „Já to nijak neřeším, dělám, že nee“, „vůbec nijak, at' si už dělá co chce“. Tu je potrebné položiť si otázku či ide naozaj o ignorovanie samotného spolužiaka, alebo sa skôr jedná o ignorovanie jeho správania: „nechávám ho at' se tak chová a neřeším to“. Inými slovami ignorovanie spolužiaka v momentoch, keď sa správa pre nás neprijateľne alebo ignorovanie spolužiaka a priori. Nasledujúci je príklad, keď žiak ignoruje spolužiaka, len v určitých momentoch. Tu konkrétne sa jedná o moment provokácie, na ktorú žiak reaguje len verbálnym odkazom o tom, že mu je takáto situácia neprijemná: „neřeším to, když provokuje mě, říkám mu, aby přestal, jinak mi nevadí, nejsem práskač“.

Nakoniec sme si nechali tých, ktorí situáciu ignorujú z nezáujmu: „*já to neřeším, protože mě to nezajímá*“, „*nijak to neřeším, nemá to cenu*“.

**Veľká skupina žiakov nezrozumiteľné správanie svojho integrovaného spolužiaka nerieši. Niektorí majú pocit, že všetkému rozumieť nemôžu, a tak ďalej po príčinách nepátrajú a rezignujú. Iní riešia nezrozumiteľnú situáciu ignorovaním – v niektorých prípadoch ignorovaním spolužiaka samotného, v iných len ignorovaním jeho správania.**

### **B. „Riešim to sám“ - príklady konkrétnych stratégií**

Niektorí žiaci (23) majú vybudované vlastné podporné mechanizmy zvládania náročnejších, nezrozumiteľných či nepríjemných situácií. Mnoho z tých žiakov, ktorí hovoria, že situáciu neriešia, nám trochu paradoxne hneď následne ukazuje stratégie, ktoré používajú: „*nějak to radši neřeším a v duchu se usměju*“, „*nevšímám si toho, nebo se trochu směju či lituju jak kdy*“.

Skupinka žiakov navrhuje povedať, aby prestal: „*obvykle řeknu, ať toho nechá*“, „*pokouším se mu domlouvat*“, „*řeknu mu, ať toho nechá a když toho nenechá, tak říkám, že to řeknu učitelce a on toho pak nechá*“. Iní žiaci (16) navrhujú odísť a nevšimáť si ho: „*nechávám ho být nebo ho ignoruju*“, „*radši držím jazyk za zuby*“, „*mlčím a přihlížím*“, „*odkývnu jí to a jdu pryč*“.

Ďalšími stratégiami sú: „*odpovím jí jinak než normálně a nebo změním téma*“, „*vysvětlím mu, jak bych to udělal*“. Jeden žiak navrhuje vysvetľovať si chovanie ako dôsledok postihnutia: „*jak se chová přikládám k jeho postižení*“.

**Žiaci popisujú rôzne stratégie riešenia nezrozumiteľnej situácie. Aktívnejší navrhujú upozorniť spolužiaka, aby prestal; vysvetliť svoj pohľad na vec či zmeniť téma hovoru. Tí pasívnejší navrhujú odísť, nevšimáť si ho či usmiať sa v duchu.**

### **C. „Spýtam sa“**

Nasleduje veľká skupina žiakov, ktorí pokiaľ situácií nerozumejú, tak sa neváhajú spýtať či už samotného spolužiaka, asistenta, učiteľa alebo ostatných spolužiakov.



- **Spýtam sa integrovaného spolužiaka**

Najviac žiakov (21) rieši situáciu priamo so spolužiakom: „*většinou se zeptám osobně, protože to nejlépe vysvětlí jen ona*“, „*když mě třeba někdy kope tak jí jen řeknu že to bolí a ona toho nechá*“ až potom siahajú po ďalšej pomocnej ruke: „*řeším to s ním. Promluvíme si o tom a když nic, tak to řeším s třídním*“.

Niektorí žiaci hľadajú vysvetlenie, príčinu správania: „*zeptám se jestli mi to vysvětlí*“, „*zeptám se ho, proč to dělá*“, „*řeším to tak, že se ho zeptám, jak to myslel, nebo se mu snažím nějak vyhovět*“.

- **Spýtam sa asistenta**

Pre niektorých (12) je asistent a učiteľ až alternatívnym riešením: „*ptám se spolužáku, když nevědí ani oni tak A a TU*“. Najväčšia je však podskupina tých, ktorí sa idú opýtať asistentky rovno. Niektorí cez ňu riešia problémy v komunikácií: „*někdy nerozumím co mi říká, tak poprosím asistentku aby mi to přeložila*“. Niektorí sa na asistentku spoliehajú úplne: „*nijak, řeší to asistentka*“.

- **Spýtam sa učiteľa**

Situácia pri konzultovaní s učiteľmi o nezrozumiteľnej situácii, či chovaní vyzerá veľmi podobne ako u asistenta. Sú takí (8), ktorí potom ako sa opýtajú žiaka samotného a jeho odpoveď nie je dostačujúca, zídu k učiteľovi či asistentovi: „*u asistenta se někdy zeptám, a když je to věc související s jeho postižením a on o tom nechce mluvit, zeptám se učitelu jak to mám řešit*“. Tých, ktorí idú rovno za učiteľom je pomerne menej ako tých, ktorí idú za asistentom. Z odpovedí vyplýva, že žiaci sa asistenta častejšie pýtajú na pomoc s porozumením a s výslovnosťou žiaka s postihnutím.

- **Spýtam sa spolužiakov**

Spolužiaci sú predstupňom obrátenia sa s otázkou na dospelých: „*ptám se spolužáku, když nevědí ani oni tak asistent nebo učitel*“. Niektorí sa s ním kamarátia viac ako iní, žiaci (6) sa teda pýtajú tých, ktorí ho lepšie poznajú: „*třeba se zeptám kamarádu, kteří s ním více kamarádí, nebo se zeptám přímo jeho*“. Noví žiaci sa pýtajú skúsenejších spolužiakov na vysvetlenia: „*zeptám se někoho, kdo je tu delší dobu*“.

**Zo skupiny žiakov, ktorí sa o nezrozumiteľnej situácii rozhodnú s niekým poradiť, ide najväčší počet žiakov priamo za spolužiakom s postihnutím. Pokiaľ nedostane uspokojivú odpoveď, ide za asistentom (najmä pre pomoc**

s komunikáciou) alebo za učiteľom. Niektorí žiaci ešte pred oslovením asistenta využijú radu od ostatných spolužiakov.

#### D. „Divné chovanie“

Otázka, ktorú sme žiakom kládli znela: „Když něčemu v chování integrovaného žáka nerozumíš nebo ti připadá divné, jak to řešíš?“

Niektorí žiaci (14) sa nenechali zaskočiť našou nekorektnou „terminológiou“ a reagujú na použitie slova „divné“: „nepřipadá mi nějak divné chování, ale určitě bych se jí na to zeptala nebo se poradila s učitelem.“

Žiaci sami nám zároveň k tomuto slovu alternatívy navrhujú: „nepřipadá mi divné, někdy mu moc nerozumím co říká ale neřeším to“, „nepřipadá mi divné, musím brát ohled na to že je jiný. snažím se jeho chování pochopit“.

Ďalej žiaci „divné“ správanie negujú a nahrádzajú ho nasledovnými: „má dobré chování, co ho znám mi nic zatím nepřišlo divné“, „on se chová normálně, akorát koktá a je někdy trochu zmatený jinak v pohodě“.

#### E. Snaha o porozumenie

Žiaci (10), ktorých som zaradila do tejto skupiny majú spoločnú snahu pochopiť jednanie svojho spolužiaka. Príkladom môže byť odpoveď: „pokouším se na to přijít, proč to dělá, asi 2x jsem po něm také vyjel. Člověk je pak vyřízenej. Ale taky se ptám někdy učitelu“.

### 2.6.3.2 Spolužiak ako potenciálny terč vtipov

#### A. Nie je terčom vtipov

Skupina žiakov (56) sa prikláňa k názoru, že ich integrovaný spolužiak nie je terčom posmechu: „nikdo si z něj legraci nedělá a neuráží“, „nikdo ho u nás ve třídě nepomlouvá, nenadává“, „já si myslím, že se k němu ostatní chovají slušně, tak že ho neurážejí“.

Z dotazníkov vyťahujeme tie odpovede, v ktorých sa žiaci snažia vysvetliť prečo sa integrovaný spolužiak nestáva terčom posmechu: „jinak právě jemu se moc nesmějí, chová se velmi nenápadně a když se s ním dá člověk do řeči tak je milý“, „je jiný, bereme ne něj ohled“. Najčastejším argumentom (6) v tomto zmysle je však ten o dobrom zapojení do kolektívu. Väčšina odpovedí v tejto skupine sa objavuje u žiakov jednej triedy. „patří k

*nám a my ho bereme jako by byl stejný jako my; vtipy ani urážky tu nebyly, jen škádlení“*,  
*„nikdo ho neuráží berou ho normálně“*, *„nikdo si z něho srandu nedělá, je na stejné úrovni jako my“*, *„ostatní žáci si to neberou jako výsměch protože vědí jaký je; a kdyby někdo takový byl, tak za ním stojí celá třída takže by dostal“*, *„jeho má každý rád, nikdo ho neuráží, jen ze srandy a on to na 100%ví“*.

## **B. Nezáujem o kontakt**

Ďalšími dôvodmi prečo si zo žiaka s postihnutím žiaci nerobia srandu sú nezáujem, ignorácia (5) a pocit nedostatočnej komunikácie (2) zo strany žiaka: *„myslím že není urážený, ani terčem vtipu protože s námi moc nemluví, asi není o čem“*. Ignoráciu sine už v predehádzajúcej argumentácii uvádzali ako potenciálny zdroj nebezpečenstva: *„ami jsem si nevšimla že by se jí někdo posmíval, většinou si jí nikdo nevšimá“*, *„vůbec se s ním nebavím“*, *„no mi si v kolektivu o něm většinou nebavíme“*, *„ona se spíš kamarádí s jinýma a já tak s jinýma“*

## **C. Je terčom vtipov viac ako ostatní**

Niektorí žiaci (30) sa zhodujú na tom, že z integrovaného spolužiaka si robia ostatní výsmech veľmi často. Odpovede zaradené do tejto skupiny z veľkej časti pochádzajú z dvoch tried. Tu je vysvetlenie, ktoré nám poskytuje žiak jednej z nich: *„občas do něj někdo strčí, bouchne, i když je fakt, že jsme taková agresivní třída, to znamená, že sem tam do sebe mlátí všichni, ale jen ve srandě“*.

Nasleduje príklad pohľadu o tom, že i integrovaný spolužiak to berie ako srandu: *“ terč vtipu: častěji než ostatní o hodně, terč urážek: nějak vážně myšlených skoro nikdy“* verzus pohľad z inej strany, kde sa zo žiaka s postihnutím stáva „terč“: *„strašně velkou, je jako boxovací pytel, do kterého si občas někdo bouchne. Dělej si z něj srandu, nadávaj atp“*.

Niektorí žiaci sa dokonca pokúsili určiť mieru posmeškov voči ostatným v percentách. V číslach sa veľmi nezhodujú, ale myslíme, že odkazom je ukázať, že miera vtipkovania na účet integrovaného spolužiaka je vyššia ako u ostatných spolužiakov: *„o 80 % víc než ostatní“*, *„90 %“*, *“o 15 %“*, *„ tak o polovinu“*.

Komentáre žiakov (16) sa nesú v duchu poučnom a „politicky korektnom“ - posmievať sa len tupci, je to detinské, vzhľadom k jeho postihnutiu je to nefér, *„nad chováním třídy mi někdy zůstává rozum stát“*.

#### D. On dokáže urobiť srandu

Niekoľko odpovedí (5) sa zhodovalo v tom, že sám integrovaný spolužiak dokáže zavtipkovať a je s ním veselo: „vubec ne a kupodivu dokáže udělat legraci z někoho jiného“, „spíš někdy on vtipkuje o nás, prostě je fajn“.

Niekedy sú jeho srandy však pokladané spolužiakmi za nemiestne: „někdy má dost dobré vtipy, ale někdy mi už s nima leze na nervy“, „jeho vtipky se nikomu nelíbí, vyhrožuje, že si vypíchne oko, a když to řekneme, tak říká, že je legrace. Pořád vidí jen sebe a neuzná svou chybu“.

#### E. Rovesnícke vzťahy ako proces

Jedná sa o fenomén v jednej triede, ale so zmenou stavu je nutné počítať vo všetkých z nich – či už k zblížovaniu alebo oddaľovaniu, rovesnícke vzťahy sú vždy v procese, vo vývoji: „jen chvíli když k nám přišel tak sem tam o něm někdo něco řekl ale to už podle mě úplně zmizelo“, „žádnou, tedy někdy se někdo po sobě dívá když čte a není mu rozmet ale teď už ne, to bylo první rok“.

Z dotazníkov sa dozvedáme o situácií s negatívnym priebehom: „když přišel, tak k němu byli všichni přátelští, ale pak se ukázalo, jaký je zač, myslím, že hom nemáme rádi“. Niektoré odpovede ukazujú posun od aktívneho prístupu k ignorácii: „jo, když jsem sem přišel do 5. třídy tak se k ní chovali všichni dobře, všichni k ní chodili a povídali si s ní a teď spíš ona k někomu chodí aby se pobavila a oni si jí skoro nevšímají“, „ze začátku ano, teď je to každému jedno až na jeho výhody, které jsou až moc velké“.

Žiaci pozorujú i zmeny vo vnímaní problematiky postihnutia: „někteří spolužáci už o takových lidech mluví jinak“. Odpoveď „z taktu nemluvíme o postižených a postiženích, když je ve škole“ inšpiruje k myšlienke, či pri takomto prístupe nevzniká z postihnutia „tabu“. Je to však opäť len jedna z možných interpretácií.

U niektorých žiakov dochádza k uvedomeniu si zmien vo vlastnom chovaní – k sebareflexii: „to opravdu ne, myslím že je to pořád stejné, ale u mě se to změnilo, mám k němu větší prostor si s ním popovídat a hrát s ním hry nebo kreslit a tak různě“.

Väčšia skupina žiakov sa prikláňa k názoru, že spolužiak s postihnutím nie je terčom vtipov. Opakovaným argumentom je dobré zapojenie sa do kolektívu. Ďalšími dôvodmi je ignorácia a pocit nezaujmu zo strany žiaka s postihnutím. Ďalšia skupina žiakov udáva vyššiu mieru posmeškov voči spolužiakovi s postihnutím. Sú však i takí, od ktorých sa dozvedáme o schopnosti žiaka

s postihnutím urobiť srandu. Niektorí žiaci popisujú vzájomný vzťah ako proces, či už s pozitívnym alebo negatívnym vývojom. Zmeny zaznamenávajú žiaci i vo vnímaní problematiky postihnutia a uvedomujú si zmeny i vo svojom vlastnom chovaní.

## 2.6.4 Interakcia respondentov s integrovaným žiakom na vyučovaní

Prvou otázkou zisťujeme či k spoločnej práci s integrovaným spolužiakom vôbec došlo. Ak áno pýtame sa ďalej na druh a častosť tejto spolupráce. Nadväzujúca otázka ďalej skúma osobný prežitok, príjemnosť či nepríjemnosť vystavenia sa tejto situácií.

### 2.6.4.1 Kvantitatívny pohľad na interakciu žiakov s ich spolužiakom s postihnutím

Ukazuje sa, že počet žiakov, ktorí so spoločnou prácou s integrovaným spolužiakom majú z poslednej doby skúsenosť a tých, ktorým takáto skúsenosť chýba je približne rovnaký.

Tab.13 Prítomnosť spolupráce so spolužiakom s postihnutím z pohľadu žiaka

Kategória	Počet (Spolu 182)	Percentá
Nie	87	48 %
Áno	91	50 %
Bez odpovede	4	2 %

#### A. Nie, nepracoval

Najčastejšie sme sa stretli s neutrálnymi odpoveďami: „*ne*“, „*nepracoval*“. Odpoveď „*ne*“ však môže mať rôzny nádych. Stretli sme sa s odpoveďami, v ktorých žiaci vyjadrujú, že sa spolupráci so spolužiakom s postihnutím a priori nebránia: „*nepracoval, ale nevadilo by mi to*“, „*zatím ne*“, „*ne bohužel ne*“, to svedčí najmä o tom, že k takejto spolupráci nedostávajú príležitosť.

Niektorí hovoria o tom, že s ním nepracujú často, ale nespôsobuje im to žiadny problém: „*nedávno ne, ale pracuje se s ním dobre*“, v týchto prípadoch by mohlo dochádzať k spolupráci a nadväzovaniu kontaktu i častejšie.

V niekoľkých prípadoch sme naopak objavili i exklamované „*NE!*“, s ktorého je cítiť nechúť k spolupráci s integrovaným spolužiakom.

Niektorí žiaci uvádzajú i dôvody, prečo v poslednej dobe, či nikdy nepracovali so spolužiakom s postihnutím. Jedná sa napríklad o charakteristiky spojené s vekom,

v ktorom sa žiaci práve nachádzajú. Môže ísť napríklad o združovanie sa do prevažne homogénnych skupín: „*většinou s ním pracuji kluci*“.

Ďalej sa môže jednať o zaužívané pracovné dvojice, ktoré spolu dobre fungujú: „*bohužel ne, stará se o ní kamarádka, nenechá vedle ní sednout nikoho jiného*“.

Stáva sa, že systém pridelovania do skupín neumožní niektorým žiakom získať skúsenosť spolupráce so spolužiakom s postihnutím: „*byl s jiným žákem*“, „*byl přidělen k jiné skupině*“.

Žiaci túto spoluprácu nevyhľadávajú, lebo ju nevidia ako atraktívnu: „*není to záživné*“.

**K spolupráci s integrovaným spolužiakom nedošlo z rôznych dôvodov: nevyskytla sa k tomu príležitosť, príležitosť sa vyskytla len zriedka, systém priradovania do skupín je nastavený tak, že niektorí žiaci nedostanú príležitosť byť so spolužiakom v skupine, inde môžu byť zavedené nemenné pracovné dvojice. Stáva sa i to, že žiaci spoluprácu nevyhľadávajú, pretože po skúsenosti sa im zdá nezáživná apod.**

## **B. Áno**

Spoločnou črtou odpovedí „áno“ je, že k spolupráci už niekedy došlo. Inak sú odpovede veľmi rôznorodé, môžu sa spájať s postrehom, kde je prezentovaný pohľad na rovnocenného žiaka: „*žák jako každý jiný*“, ako i s tvrdením žiaka ktorý hovorí, že spolupracoval z donútenia: „*byl jsem k němu nuceně přidělen na skupinovou práci*“.

Delenie jednotlivých „áno“ ďalej spresníme v kvalitatívnom pohľade, ktorý nasleduje.

### **2.6.4.2 Kvalitatívny pohľad na interakciu žiakov s ich spolužiakom s postihnutím**

Na otázku o spoločnej činnosti žiaci odpovedali v rôznych rovinách. Identifikovali predmet, na ktorom k spolupráci došlo, spoločnú činnosť, frekvenciu spolupráce a mieru zapojenia sa.

#### **2.6.4.2.1 Predmet, na ktorom k spolupráci došlo**

Od žiakov získavame bohatý zoznam školských predmetov (Aj, Cj atd.), na ktorých dochádza k spolupráci žiaka so spolužiakom. Dozvedeli sme sa, že možnosti,

ktoré školské prostredie pre vzájomný kontakt žiakov poskytuje sa na základe uvedených odpovedí zdajú byť široké. Spoluprácu či kontakt je prakticky možné naviazať na ktoromkoľvek predmete.

#### 2.6.4.2.2 Spoločná činnosť

Jedná sa o činnosť, ktorej sa žiaci spoločne venovali (preklad, spoločný projekt, stavanie domina atď.) Dotazníky ukazujú rozmanitosť náplne spoločne stráveného času od všeobecnejších odpovedí: „*práce ve skupině*“, „*projekt*“, „*v hodinách*“, po tie konkrétnejšie odpovede: „*udělat článek*“, „*překlad článku*“.

Spoločná činnosť sa neodohráva len v striktné školských oblastiach: „*sehrání scénky*“, „*spívali jsme spolu*“, „*psychohry*“, „*orientační běh*“, „*pracuji s ní nejen ve škole*“.

Odpovede svedčia i o vzájomnej (či jednostrannej) pomoci: „*pomoc s cvičením*“, „*pomoc se zápisem*“, „*pomoc s vysvětlením o čem je projekt*“, „*pomoc s vysvětlením textu*“, „*pomoc s vypsáním textu do sešitu, on píše, já diktuju ve skratkách*“, „*jen když chce něco podat*“, „*poprosila mě*“. Smer pomoci je jednak od žiaka k spolužiakovi s postihnutím, ale i naopak (ja jemu, on nám apod.).

#### 2.6.4.2.3 Časové spektrum

Žiaci udávajú časové údaje, ktoré je možno na časovej osi usporiadať nasledovne: „*bylo to dávno*“, „*nedávno ne*“, „*pracuji s ní často*“, „*sedím s ní, proto ji často pomáhám*“, „*ve skupině jsme pořád spolu*“, „*každou volnou chvíli*“. Frekvencia spolupráce sa žiak od žiaka rôzni.

#### 2.6.4.2.4 Miera zapojenia sa do skupinovej práce – Užitočnosť pre skupinu

Žiaci popisujú i to ako sa im so spolužiakom pracovalo, ako sa zapájal, bol prínosom či bremenom pre skupinu. Odpovede sme zoradili podľa uspokojivosti spolupráce do nasledujúcich troch skupín.

Tab.14 Miera zapojenia sa do skupiny

Kód	Počet
Prínos pre skupinu	29
Rovesnícka pomoc	11
Neuspokojivá spolupráca	20



## A. Prínos pre skupinu

Žiak s postihnutím môže byť pre skupinu užitočný (29): „*pomáhá ostatným cílevědomě docházet k odpovědím*“, „*pomohl nám*“, „*rád poradí*“.

Má vlastnosti, zručnosti, či znalosti, s ktorými sa môže s ostatnými podeliť: „*skvěle čte*“, „*je šikovná*“, „*je komunikativní*“.

Žiaci si vážia kamarátstva: „*je dobrý spolužák a kamarád*“, pochvaľujú si spoluprácu s ním: „*pracuje se mi s ním velice dobře*“, „*je supr*“ a páči sa im zábava, ktorú so spolužiakom zažívajú: „*dělal kraviny, nasmáli jsme se*“.

Nasledujúce odpovede svedčia o aktívnom zapájaní sa žiaka s postihnutím do skupinovej práce i o spokojnosti tých, ktorí s ním v skupine boli: „*zapojoval se*“, „*snažil se*“, „*šlo mu to*“, „*nepřerušoval jednotu skupiny*“. Spolužiaci oceňujú snahu: „*snaží se, ale občas jí to moc nejde*“, „*zapájí se víc než o přestávkách*“. Žiaci hovoria o tom, že žiak je súčasťou skupiny, ale niekedy z toho môže vyplývať i „*je to normální, jen ty druhé děti mají výhodu*“.

**Žiak s postihnutím je pre skupinu prínosom, pretože dokáže pomôcť, má sa s čím s ostatnými podeliť – či už sa jedná o rôzne zručnosti, kamarátstvo alebo zmysel pre humor. Je aktívnym členom skupiny.**

## B. Rovesnícka pomoc

Žiaci (11) vedia byť veľmi vnímaví k potrebám žiaka s postihnutím: „*učení mu nedělá problémy, ale potřebuje pomoc*“ a dokážu prísť na to, čo je pri spolupráci s ním potrebné prispôbiť. Sami dokážu prísť na to ako s integrovaným spolužiakom pracovať a ako ho podporiť: „*snaží se když je motivován a chválen*“, „*potřebuje věci vícekrát opakovat a navádět*“, „*museli jsme trochu pomaleji*“, „*nejdřív se mu to musí vysvětlit, pak pracuje dobře*“, „*musela jsem si dávat pozor na artikulaci, jednoduchou formulaci mých požadavků aby tomu rozuměl a napínat uši abych rozuměla já jemu*“, „*skoušela jsem jí radit*“.

Žiaci nás prekvapili tým, že hovoria o zodpovednosti voči spolužiakovi: „*cítíl jsem za ní zodpovědnost*“, „*musím být v střehu, kdyby dostala křeče*“. Dokážu vnímať a rozlíšiť rozpoloženie spolužiaka: „*někdy fajn, někdy těžké po něm něco chtít*“.

Prostredníctvom odpovedí môžeme pozorovať vývoj v premýšľaní žiakov i v priradovaní konotácie situáciám: „*pomalejší tempo jsem zvládla*“, „*nemohla jsem se*

*soustředit na mou práci, potřebovala pomoc, ale nevadilo mi to*“, kde žiačka začína uvažovať v negatívnom duchu, ale zakončuje svoju výpoveď neutrálne.

Uvedomujú si, že sa môžu spoľahnúť na svoje schopnosti a to posilňuje ich pocit kompetencie: *„bylo to těžší, ale nemusel nám pomáhat ani učitel ani asistent“*.

**Rovesníčka pomoc spočíva v schopnosti byť vnímavý voči potrebám žiaka. Pri spolupráci žiaci uplatňujú napríklad častejšie opakovanie či pomalšie vysvetľovanie.**

### **C. Zátťaž pre skupinu**

Na základe žiackych odpovedí (20) je jasné, že práca v skupine prináša i úskalia a nie vždy obojstrannú spokojnosť. Ako problém môže byť vnímané pracovné tempo (*„pomalejší, měl zpoždění, trvá mu déle, než pochopí“*), pracovné návyky (*„někdy je líná“*, *„rychle strácí pozornost“*), komunikačné schopnosti (*„tichá, spíš poslouchá“*, *„moc jsme si nepovídali“*), pasivita (*„moc nespocoval, jen koukal“*, *„zdálo se mi, že pracuju sám, že on jen tak přitakává“*), nedokonalosti vo výslovnosti (*„přišlo mi to normální, ale mělo to i své chyby-nebylo mu rozumět“*).

Žiaci pri skupinovej práci s integrovaným spolužiakom vnímali i pasivitu a nezáujem: *„nezájem z jeho strany, nespocoval“*, *„nezapájí se ani do práce, ani do povídání“*, *„nepomohl, dělal co jsme nechtěli“*, *„vůbec s námi nespocoval“*, *„nechce se zapojit do společenských her“*. Z niektorých odpovedí je cítiť deštruktívny vplyv žiaka s postihnutím na skupinu: *„mám pocit, že mě vůbec neposlouchá, dělá blbosti“*, a niektorí žiaci majú skúsenosť ambivalentnú: *„zážitek v pozitivním i negativním smyslu“*.

**Spolupráca so žiakom sa môže javiť i ako neuspokojivá a to najmä kvôli pomalému pracovnému tempu, zlým pracovným návykom, slabším komunikačným schopnostiam, pasivite a zdanlivému nezáujmu o spoluprácu.**

#### **2.6.4.2.5 Pohľad na základe spokojnosti so spoluprácou**

Na záver zaraďujem ešte triedenie odpovedí na základe spokojnosti so spoluprácou. Je vyčlenená z kvalitatívneho pohľadu, kde všetky kategórie majú tú spoločnú črtu, že sa zhodnú na existencii rozdielov. Kritérium spokojnosti so spoluprácou už nesleduje logiku „áno-nie“ odpovedí.

Spokojnosť so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím je úzko spojená s mierou do akej sa tento aktívne či pasívne, konštruktívne či deštruktívne zapája do chodu skupiny.

### **A. Neutrálnosť skúsenosti - je to normálny spolužiak**

Odpovede žiakov v tejto skupine majú spoločnú tému „normálnosti“, obvyklosti práce so spolužiakom s postihnutím. Žiaci túto situáciu nevydeľujú od spolupráce s inými spolužiakmi: „normální jako s každým jiným spolužákem“, „úplně normální, zdálo se mi, že pracuji s normální holkou, „stejně vyučování jako když tu nebyl“.

Spoločným znakom je, že žiaci berú interakciu so spolužiakom ako nezaťažujúcu: „nevadí mi s ní dělat“, „ona mi nevadila“.

Žiaci, ktorí berú situáciu tak ako prichádza, bez snahy o aktívny zásah, čakajúce kým sa situácia vyrieši sama: „časem pochopí, co má dělat“, „někdy se připojil“.

**Jedná sa o odpovede, kde žiaci vnímajú integrovaného spolužiaka rovnako ako ostatných spolužiakov, spolupráca im nijakým spôsobom nevedí.**

### **B. Nezáujem o spoluprácu**

Našla sa jedna odpoveď „bylo mi to jedno“, ktorá nehovorí priamo o pozitívnej či negatívnej skúsenosti, ale o indierentnosti – či už k spolupráci, či už k vyplňovaniu dotazníka. Sem by potom patrila i odpoveď: „byla to nuda protože Čj nemám moc ráda, jinak to neřeším“, kde je nuda spojená s konkrétnym predmetom, so spoločnou prácou je spojená pasívne prijatie.

### **C. Pozitívna skúsenosť**

Žiaci boli so spoluprácou spokojní. Odpovede sa líšia podľa miery nadšenia so spolupráce: „v pohodě“, „měla jsem z toho dobrý pocit“, „bylo to super, moc se snažila“, „práce byla velmi příjemná“, „práce dopadla skvěle“.

- **Ocenenie snahy**

Spoločným znakom ďalšej podmnožiny je „snaha“, ktorá dáva skúsenosti pozitívny nádych: „snažil se“, „překrásně – líbí se mi jak se snaží“, „zapojuje se s radostí“, „všichni jsme se snažili“.

- **Pomoc pri práci**

Pomoc je vnímaná v dvoch smeroch. Prvý je smer od spolužiaka ku skupine - spolužiak pomáha skupine: „*Mám v něm oporu*“, „*pomáhá nám*“. Z týchto odpovedí čítame rovnocenný pohľad, kde spolužiak s postihnutím môže byť tým, ktorý pomáha.

Druhým smerom je pomoc skupiny spolužiakovi: „*je to dobrý pocit, že mižu pomoci*“, „*dělám to rád*“, „*měla jsem pocit že jsem udělala dobrý skutek*“. S pomoci teda môžu mať žiaci radosť. Z odpovede: „*měla radost, jinak se s ní tady nikdo nebaví*“ si uvedomujeme, že pohnutky k pomoci môžu byť rôzne, tu konkrétne je to urobiť druhému radosť.

- **Zábava**

Na základe odpovedí: „*zábavné a veselé*“, „*vždycky řekne něco humorného např. No a? No he? No ce?..*“, „*pracuje jako ostatní děti a je s ním při práci sranda*“ sa zdá, že zábava a humor je pri spolupráci cenená kladne.

- **Obohatenie sa**

Inšpiráciou boli uvedomenia a reflexie žiakov, kde žiaci predstavujú myšlienku obohatenia sa vďaka spolupráci so spolužiakom: „*pochopila jsem, že s ním musím spolupracovat víc i v jiných věcech*“, „*překvapující, zjistil jsem o ní spoustu dalších zajímavostí, které jsem o ní nevěděl, chtěl bych si to zopakovat*“.

Niekoľko žiakov označuje spoluprácu so spolužiakom s postihnutím za „*zaujímavú skúsenosť*“ (4) spojenú s poučnosťou, novosťou: „*poznávala jsem nový svět, než ten se kterým se setkávám denně*“.

- **Prenos skúsenosti s integráciou**

Zisťujeme, že žiaci dokážu skúsenosť s integráciou jedného spolužiaka prenášať i na prijatie druhého spolužiaka: „*protože už máme zkušenosti s V., A. jsme normálně zařadili do kolektivu přispůsobila jsem komunikaci*“.

Z odpovedí vyplýva, že pozitívne prežívaná skúsenosť súvisí s celkovou spokojnosťou zo spolupráce, s investovanou snahou prispieť k spoločnému dielu, s radosťou z možnosti poskytnúť pomoc, so spoločne zdieľanou zábavou a s možnosťou obohatiť sa o nové zručnosti a skúsenosti.

#### D. Ambivalentnosť skúsenosti

Spoločnou črtou odpovedí je určitá ambivalencia. Odpovede, ktoré vyjadrujú príjemnosť i nepríjemnosť situácie, istý posun v prežívaní.

V niektorých prípadoch je práca so spolužiakom pomenovaná ako normálna, ale predsa trochu odlišná: „*Jako by tam byl někdo jiný. Chodím s ním již 9let do školy a tak ho beru jako všechny i když trochu jinak*“, s dodatkom nutnosti malej obmeny v obvyklom pracovnom štýle: „*Přišlo mi to úplně stejné, jako s ostatními spolužáky, jen třeba vysvětlovat věci podrobněji a pořádk dokola*“, „*Normální, akorát jsme na ní občas museli čekat. Ale to nikomu nevadilo*“.

Vyšli sme z konkrétnych oblastí, ktoré žiaci popisovali. Dvojznačnosť prežívania spolupráce: „*nenormální, ale dalo se to vydržet*“, „*normální až na to, že se furt smál*“, „*chvíli jsem měla zlost, ale vyprehalo to*“. Zábava, ktorá sa stáva nepríjemnou, keď prekročí isté medze: „*někdy zábavný, někdy jsem málem přišla o nervy*“, „*byla to zábava a pak začal být agresivní*“, „*komické, někdy nervující, často otravuje*“. Problematika vysporiadania sa s individuálnym prístupom: „*kamarádím s ní, ale někdy má privilegia*“. Nejednoznačnosť toho, či sa jedná o spoluprácu so spolužiakom samotným alebo s jeho asistentom: „*protože s námi byla její asistentka tak lehčí, ona všechno dělá za tu žačku*“.

**Žiaci si uvedomujú rozpory, ktoré sú so spoluprácou s integrovaným spolužiakom spojené, objavujú sa v oblasti samotného prežívania tejto spolupráce, v oblasti zábavy, úlohy asistenta a individuálneho prístupu.**

#### E. Negatívna skúsenosť

Žiaci vypovedajú o svojich pocitoch zo spolupráce s integrovaným spolužiakom i slovami s negatívnym nádychom: „*divné*“ (2), „*trochu zvláštní*“, „*nezáživné, nudné*“, „*otravné*“. Niektorí žiaci nám poodhalili príčiny negatívnych pocitov. Integrovaný spolužiak nespolupracuje zo skupinou. Je príťažou, ktorú musí ťahať zvyšok skupiny: „*většinu jsme dělali my, nic moc toho nedělal*“, „*docela vyčerpávající, moc nespolupracoval, a nevnímal moje rady*“, „*když někdo nespolupracuje je to špatné*“, „*těžší než kdybych to říkala jinému žákovi*“, „*musel jsem to zkousnout i když nic nedělala*“. Dozvedáme sa o nedostatočnom prejavení vlastného názoru: „*bylo to pro mě nepříjemný, protože neprojeví svůj vlastní názor*“.

Príčinou negatívneho vnímania spolupráce sa ukazujú oblasti, ktoré žiaci označili v predchádzajúcej časti ako nevýhody. Už spomínané pomalé tempo je príčinou

nezáživnosti: *„mě to s ním moc nebaví, protože než něco začne dělat a než mu to vysvětlí aby to pochopil je konec hodiny“*. Nezahody v komunikácii sťažujú spoluprácu: *„neumím popsat; zdá se mi že by mohla více komunikovat, bylo by to pro ni i pro nás lepší; přijde mi hloupé že neumí ani poděkovat“*. Objavili sa myšlienky o kontroverznej úlohe asistenta. Odpovede, ktoré sa vzťahovali k úlohe asistenta v triede mali skôr negatívnu konotáciu a zdá sa, že spolupráci žiaka so spolužiakom s postihnutím skôr zabraňujú akoby ju podporovali: *„tichá, odpovídala za ní asistentka“*, *„pracovala se svou asistentkou „služkou““*, *„pořád je u ní asistentka“*, *„pracovala jsem s ní, když jí chyběla asistentka“*, *„všechno jí radila asistentka“*.

**Pod negativne vnímanou spoluprácou sa skrýva nezáživnosť, nuda apod.. Ako príčinu žiaci uvádzajú rovnaké oblasti, ktoré v predchádzajúcej otázke určili za nevýhody prítomnosti žiaka s postihnutím v triede napr.: pomalé tempo, asistent, komunikácia.**

**Neustála prítomnosť asistenta pri integrovanom žiakovi zabraňuje prirodzenému kontaktu s ostatnými žiakmi.**

#### **2.6.4.2.6 Sebereflexia**

Jedna žiačka využila otázku k reflexii spôsobu vlastného chovania v kontakte s ostatnými spolužiakmi: *„zastávám vedoucí úlohu, musím dávat pozor, aby jsem partnera neutlačovala“*.

Je to inšpirujúci nápad pre ďalšiu prácu i s ostatnými žiakmi, je dôležité viesť ich k sebauvedomovaniu a rozvíjať ich schopnosť sebereflexie.

## 2.6.5 Interakcia respondentov s integrovaným žiakom mimo vyučovania

V nasledujúcej kapitole sa budeme zaoberať trávením spoločného času žiakov s ich spolužiakom s postihnutím mimo školské vyučovanie. Sústredíme sa na častosť prípadného stretávania a na obsah mimoškolskej činnosti.

### 2.6.5.1 Kvantitatívny pohľad na spoločné trávenie času po škole

Dozvedeli sme sa, že veľká väčšina žiakov spolu s integrovaným spolužiakom čas po škole netrávi. Pri skúmaní mimoškolského času sme prišli na to, že 73 % žiakov odpovedá, že po vyučovaní spolu nikdy nebývajú.

Neisté odpovede sme označili ako „skôr nie“: *„jen když máme společnou cestu“* a tie tvoria 14 % všetkých odpovedí.

O spoločných aktivitách vypovedá 9 % spolužiakov. V týchto prípadoch môžeme ďalej skúmať obsah a častosť spoločnej činnosti.

Tab. 15 Čas spoločne strávený so spolužiakom s postihnutím po škole

Kategória	Počet (Spolu 182)	Percentá
Nie	132	73 %
Skôr nie	26	14 %
Áno	16	9 %
Bez odpovede	8	4 %

### 2.6.5.2 Kvalitatívny pohľad na spoločné trávenie času po škole

Pretože veľký počet žiakov uvádza, že spoločne čas po škole so žiakom s postihnutím netrávi, sústredíme pozornosť najmä na túto skupinu žiakov.

#### 2.6.5.2.1 Dôvody prečo žiaci netrávia čas po škole so spolužiakom s postihnutím

Niektorí žiaci svoju odpoveď dopĺňajú argumentovaním a uvádzajú dôvody, prečo netrávia čas po vyučovaní spoločne so spolužiakmi: *„nevidam se s nikým se třídy“*, *„bývam inde ako ona: „bydlí daleko“*, *„nemám dost času, máme iné záujmy, trávím čas športom, baví sa skôr s chlapcami, hneď po vyučovaní musí ísť domov: „po vyučovaní si*

ji VYZVEDNE MATKA A ODVEZE SI JI JAKO BY BYLA JEN NÁKUPNÍ VOZÍK“, „pozvali jsme jej na oslavu narozenin, ale zrušil to“.

Žiaci ako najčastejší dôvod nestretávania sa po vyučovaní referujú málo príležitostí, málo spoločne orgaizovaných akcií: „na žiadné, pretože jako třída jsme se z vlastní iniciativy nikdy po škole nesešla zatím“, „moc aktivit není“, „na žádnou, nic konkrétního se nedělo“, „nic, nic moc nebylo“.

Dôvod riedkeho stretávania sa: „on se totiž věnuje florbalu a hlavně bydlí daleko takže moc času nemá“ pomáha búrať predsudky o tom, že žiaci s postihnutím majú veľa nevyužitého voľného času.

**Príčiny, ktorými žiaci vysvetľujú to, že po škole čas so spolužiakom s postihnutím netrávia sú: málo príležitostí k tráveniu spoločného času so všetkými spolužiakmi, nielen so žiakom s postihnutím, ďalej vzdialenosť miesta bydliska, a nedostatok voľného času.**

#### **2.6.5.2.2 Frekvencia stretávania**

Otázka bola postavená tak, že zisťovala častosť stretávania pri mimoškolských aktivitách. V tomto zmysle však odpovedalo len 9 žiakov. Je zaujímavé sledovať aké rozmanité odpovede sme napriek malému počtu žiakov dostali: „občas“, „často“, „každý den“, „1x za týden“, „1 x za měsíc“, „2-4 x za rok“. Frekvencia stretávania závisí od činností, ktoré žiaci pokladajú za mimoškolské. Niektorí hovoria o obede a o čase cez prestávky, tí potom môžu ako frekvenciu uviesť často. Pokiaľ sa jedná o narodeniny, alebo školy v prírode, ako častosť žiaci uvádzali dlhšie časové intervaly.

**S frekvenciou stretávania ďalej nebudeme pracovať z dôvodu malého počtu odpovedí a ich rôznorodosti.**

#### **2.6.5.2.3 Obsah spoločnej činnosti**

Žiaci, ktorí uvádzali, že spolu trávajú čas i po škole popisovali, že ho trávajú nasledujúcim spôsobom: spoločnou cestou na metro, chodia spolu von, idú spolu na ihrisko: „spolu s ní a jinými kamarády se potkáme na hřišti“, „hráme spolu vybíjenou“, spoločné záľuby a spoločné krúžky: „chodíme spolu na nějaké kroužky, asi máme stejné záliby“, jazdia na výlety: „maminky se znají, jezdíme na výlety“, baví sa cez ICQ, stretnú sa len na narodeninách alebo len na škole v prírode.



Niektorí žiaci uvádzajú spoločný čas strávený cez prestávky (8): „o prestávke si někdy povídáme o klukách-libí se jí jeden Eman z 9.třídy“, alebo cez obed (6): „jen spolu sedíme u jídelného stolu“.

**Z dôvodu malého počtu žiakov, ktorí majú skúsenosť so spoločným trávením času so spolužiakom s postihnutím, nebudeme obsah spoločnej činnosti podrobnejšie rozoberať.**

**Na základe získaných odpovedí konštatujeme slabú interakciu medzi žiakmi a ich spolužiakom s postihnutím mimo vyučovania.**

## 2.6.6 Povedomie žiakov o záujmoch a silných stránkach spolužiaka s postihnutím

Tento okruh otázok smeruje k zisteniu, či žiaci majú prehľad o tom, v čom je ich spolužiak talentovaný, v čom sa vyzná, čo ho baví. Spoločné záujmy, prípadne možnosť nejakú zručnosť či znalosť predať, či sa o nej aspoň porozprávať je dôležitým aspektom pre vznik kamarátstva.

### 2.6.6.1 Určenie oblasti záujmov

Veľká skupina respondentov (124) určuje oblasť záujmov alebo silných stránok spolužiaka s postihnutím. Žiaci menujú tri základné oblasti záujmu. Sú nimi šport, zvieratá a oblasť úzkej špecializácie. V rámci športu sa jedná napríklad o: jazda na bicykli, florbal, futbal, plavání atď. V rámci oblasti zvierat menujú žiaci: kone, morčatá, psy, mačky atď.

V rámci oblasti špecializácie: zbieranie kameňov, hranie kariet a stolných hier, počítače, spev atď.

Na základe odpovedí žiakov: „*nevím přesně jestli vysloveně v něčem vyniká, ale asi ho baví Čj*“ a „*florbal, nevím jestli je v tom dobrý ale vím že ho to baví*“ si uvedomujeme, že človek nemusí v ničom vynikať, aby ho to bavilo. Radosť z činnosti teda môžeme mať i pokiaľ v nej nie sme vynikajúci, inými slovami, to že nie sme excelentní v konkrétnej činnosti neznamená, že nás nebaví.

Je nutné poznamenať, že väčšina žiakov sa na konkrétnych záujmoch žiaka naozaj zhodla.

Ďalej sme zaznamenali skupinu žiakov (23), ktorí nevedia určiť, o čo sa ich spolužiak s postihnutím zaujíma. Niektorí žiaci (4) konštatujú, že nie je dobrý v ničom: „*nie ji nebaví a není dobrá v ničem*“. Nezáujem (8) v rôznej miere prejavili žiaci vo svojich odpovediach takto: „*to netuším, a dobrý? fakt se o to nezajímám*“, „*nevím o něčem, protože se s ním moc nebavím*“, „*vůbec ho neznám*“, „*já nevím, já ho nepozoruji, neznám ho*“, „*já o něm radši nic nevím*“, „*nestarám se o něj = nevím*“.

**Konkrétnu oblasť záujmov v podobe športu, zvierat alebo špeciálneho hobby určuje väčšina žiakov. Zo získaných dát vyplýva, že žiaci záujmy spolužiaka poznajú. Na druhej strane stoja žiaci, ktorí nevedia alebo nemajú záujem o oblasť**

**záľub identifikovať alebo tvrdia, že taká oblasť neexistuje. Táto skupina žiakov je v menšine.**

### **2.6.6.2 Možnosť sa niečo nové od spolužiaka s postihnutím naučiť**

Dalej zisťujeme, či žiaci majú pocit, že by sa od svojho spolužiaka s postihnutím mohli niečo naučiť. Chceme sa dozvedieť, či respondenti vnímajú, že žiak s postihnutím má určitý potenciál, ktorý by im mohol ponúknuť a tým sa zapojiť do sociálneho života svojich vrstevníkov.

Najčastejšou odpoveďou (58) žiakov bolo, že sa od integrovaného spolužiaka nemajú čo naučiť. Veľká skupina (22) spolužiakov nevedela, čo by sa od integrovaného žiaka mohli naučiť. A dosť (13) bolo i tých, ktorí na túto otázku neodpovedali. Jedným z dôvodov, ktorý sa ukázal v odpovediach žiakov (2) je slabý kontakt: „*moc se s ním nebhavím*“. Ďalším, ktorí nám žiaci prostredníctvom svojich odpovedí ukázali je problém s komunikáciou (4): „*když se jí na něco zeptám tak se jen usměje a neodpoví: ven s náma chodit nemůže, takže asi bohužel ne*“, „*bohužel ne; není komunikativní i když je snaha z naší strany*“. Jedná sa o žiakov tej istej triedy, teda pôjde o lokálny problém, ktorý nám však ukazuje na všeobecnejšiu možnú príčinu nekomunikovania so žiakom s postihnutím. Pri ťažkostiach v komunikácii niekedy rezignujeme príliš skoro a zdanlivú pasivitu partnera interpretujeme ako nezáujem o komunikáciu.

#### **2.6.6.2.1 Konkrétne zručnosti**

Skupina žiakov, ktorá menovala konkrétne oblasti, v ktorých ich integrovaný spolužiak vyniká bola pomerne početná (25). Žiak s postihnutím by svojich spolužiakov mohol naučiť jazdu na koni či jazdiť na vozíku. Mohol by dávať rady k počítačovým hrám, k floorbalovým stratégiám, histórii. Mohol by rozšíriť ich obzory o poznatky o drahokamoch, živelných pohromách, o golfe a známých celebritách, o koňoch či morčatách. Mohol by pomôcť pri učení, spievaní či plávaní. Takto rôznorodé odpovede žiaci uvádzali, pričom u jednotlivých žiakov sa väčšinou jedná o približne dva okruhy záujmov.

### 2.6.6.2.2 Osobnostné kvality a rast

V tejto kategórii sú obsiahnuté odpovede žiakov (16), ktorí by chceli nasledovať príklad integrovaného žiaka v niektorej z jeho „cností“. Jedná sa napr. o trpezlivosť, vytrvalosť schopnosť nevzdávať sa, poctivosť pri učení, hovoriť pravdu, venovať sa veciam naplno, naučiť sa zvládať zložité životné situácie, statočnosť a snaživosť, ale na druhej strane i lenivosť. Ďalšími boli byť milá, , nebyť smutná, vedieť sa smiať, mať dobrú náladu. Konkrétny príklad pre ilustráciu: *„Jak brát život jaký je. On ho bere hrozně s humorem a to se mi na něm líbí.“* Samostatnou kategóriou, ktorú by sa mohli spolužiaci od integrovaného žiaka priučiť je *„Zmysel pre humor a zábavu“* (4).

Žiaci hovoria, že vďaka tomu, že ho poznajú, môžu porovnať jeho situáciu so svojou vlastnou, a uvedomiť si *„jaké je těžké být integrovaný“* , *„Jak nám to vypráví, tak si uvědomím, jak je to pro ně těžké.“* Môžu porovnať svoje názory s jeho, v konfrontácií s ním získavajú nové informácie o svete: *„vi tolik zajímavých věcí“*, *„je velmi chytrý“*, *„dokáže o věci přemýšlet“*, *„vždy překvapí něčím novým“*. Žiaci (4) si uvedomujú, že prítomnosť integrovaného spolužiaka v triede podporuje rozvoj schopností sebereflexie.. Žiaci premýšľajú nad tým, aká je úloha IQ v živote človeka a či je to to najdôležitejšie. Uvažujú nad tým, že to čo je pre mňa ľahké môže byť pre iného ťažké. *„Člověk který je vnímavý se vždy naučí něco nového.“* alebo *„Naučit se vnímat svět novým způsobem.“*

### 2.6.6.2.3 Sociálne zručnosti

Jeden zo žiakov poznamenal, že sa učí skôr vďaka integrovanému spolužiakovi ako od neho. Odpovede žiakov (16) vypovedajú o možnosti naučiť sa ako jednat' s ľuďmi s postihnutím, o dôležitosti vzájomnej pomoci. *„Být připravená na ten střet s člověkem který by měl stejné nebo podobné postižení.“*

Vzťah žiakov, ktorí sa chcú naučiť vďaka spolužiakovi s postihnutím „sociálne zručnosti“ sa zdá odťažité či súcitný. Rozdelenie na „my“ a „on“ je citelné zo slovníku, ktorý používajú. V každom prípade je kvalitatívne iný ako u žiakov, ktorí by sa chceli od spolužiaka naučiť nejakú konkrétnu zručnosť a presne vedieť identifikovať akú.

Pozorujeme kontrast medzi množstvom žiakov, ktorí poznajú koníčky spolužiaka a medzi tými, ktorí si myslia, že by sa od neho mali čo naučiť. Najviac žiakov odpovedá, že od spolužiaka sa nemajú čo nové naučiť. Niektorými dôvodmi, ktoré žiaci uvádzajú sú slabý kontakt a problémy v komunikácii. Žiaci,

ktorí odpovedajú, že by ich spolužiak mohol naučiť niečomu novému vychádzajú z časti z jeho záujmov a silných stránok a z časti z možnosti konfrontovať svoj pohľad na svet s tým jeho. Žiaci vidia kapitál žiaka v jeho osobnostných kvalitách a zmysle pre humor, jeho prítomnosť vnímajú ako možnosť rozvinúť schopnosť sebareflexie. Žiaci pozorujú, že vďaka spolužiakovi získavajú skúsenosť s poskytovaním podpory ľuďom s postihnutím.

### **2.6.7 Oblasti, ktoré sme do prezentácie a interpretácie dát nezaradili**

Tematickú štruktúru o príprave žiakov na príchod spolužiaka s postihnutím do triedy na stránkach tejto diplomovej práce z dôvodu šírky ostatných okruhov vynecháme. I v rámci tejto otázky boli získané zaujímavé dáta, s ktorými bude stáť za to v budúcnosti pracovať.

Do prezentácie dát z rovnakého dôvodu neboli zapracované ani otázky o tom, ako žiaci vnímajú správanie učiteľa voči žiakovi s postihnutím a to aké vidia zmeny v správaní okolia v prítomnosti žiaka s postihnutím, ktoré patria do tematickej štruktúry reakcia na rôznosť. I v rámci týchto otázok boli získané podnetné odpovede, ktoré by v budúcnosti mohli dotvoriť lepší obraz vnímania integrácie očami žiakov.

Otázka o vnímaní budúcnosti spolužiaka s postihnutím z okruhu o porozumení a informáciách o žiakovi s postihnutím, taktiež nebola do prezentácie dát zapracovaná z dôvodu obšírnosti ostatných otázok.

## **2.7 Vplyv vybraných faktorov na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede**

V nasledujúcej kapitole sa venujeme určeniu závislosti vnímania výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka v triede od vybraných faktorov, ktorými sú vek, skúsenosť spolupráce s týmto spolužiakom a navštevovaná škola.

Predpokladáme, že medzi danými premennými existujú nasledujúce vzájomné vzťahy: premenné „vek žiaka“ a „skúsenosť so spoluprácou“ obe určujú pravdepodobnú mieru obecnej skúsenosti s človekom s postihnutím. Jedná sa o dva možné indikátory obecnej skúsenosti - prvým je životná miera skúsenosti (vek), druhým je vlastná výpoveď žiaka o svojej skúsenosti so spolužiakom za posledné obdobie. Z uvedených faktorov je vek všeobecnejší faktor ako skúsenosť so spoluprácou. Vekom získavame rôzne skúsenosti, pričom môže ale nemusí ísť o skúsenosť spolupráce. Predpokladáme, že vyšší vek a častejšia skúsenosť spolupráce povedie k lepšiemu poznaniu a väčšej skúsenosti s ľuďmi s postihnutím. Obe tieto kategórie, vek i skúsenosť so spoluprácou, dávame do kauzálneho vzťahu s faktorom vnímania výhod a nevýhod. Uvažujeme tak, že čím budú žiaci starší, tým rozvinutejšia bude ich schopnosť popísať výhody i nevýhody prítomnosti spolužiaka v triede.

Ďalším faktorom je škola, ktorú žiaci navštevujú. No vzhľadom k tomu, že v jednotlivých školách nie sú našimi respondentmi žiaci z rovnakých ročníkov, odpovede žiakov budú zrkadliť nielen kultúru danej školy, ale budú závisieť i od veku žiakov. Je teda potrebné brať na vedomie, že premenná „škola“ nie je nezávislá na premennej „vek“, ale obe premenné sú vzájomne prepletené. Pri hľadaní vzťahov medzi jednotlivými faktormi sa budeme pýtať na to, ako sa má faktor „škola“ k faktoru „skúsenosť so spoluprácou“. Ďalej nás bude zaujímať nakoľko sa premenná „vek“ kryje s premennou „škola“, aby sme mohli určiť či skúsenosť so spoluprácou získavajú žiaci skôr vďaka tomu, že chodia do konkrétnej školy alebo tým, že dosiahli určitého veku.

Vnímanie výhod a nevýhod je cieľovým faktorom kauzálneho reťazca, pričom predpokladáme, že vnímanie výhod a nevýhod je výsledkom toho, do akej vekovej skupiny žiak patrí, ďalej skúsenosti, ktorú žiak má so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím a v neposlednej miere i od školy, ktorú navštevuje.

Pri skúmaní vplyvu jednotlivých faktorov na vnímanie výhod a nevýhod sme sa rozhodli zlúčiť žiakov, ktorí neuvádzajú žiadnu odpoveď, alebo píšú, že nevedia prípadne tvrdili, že im nezáleží na výhodách a nevýhodách do jednej skupiny. Zdalo sa nám, že tieto údaje zneprehľadňovali pochopenie vzťahov a v konečnom dôsledku sa prekrývali so skupinou žiakov, ktorí uvádzajú, že prítomnosť žiaka v triede im neprináša žiadne výhody ani nevýhody. U skupiny žiakov, ktorí odpoveď neuvádzajú, alebo im je to jedno, môžeme premýšľať nad interpretáciami rôzneho druhu: nezaujímam o vyplnenie dotazníku, nezaujímam o danú tému, nezaujímam o spolužiaka, atď. Spoločným menovateľom oboch skupín však je, že nevymenovávajú výhody ani nevýhody prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede, preto sme si dovolili zlúčiť tieto dve skupiny do jednej.

### **2.7.1 Vplyv veku a skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím na vnímanie výhod či nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede**

Zistili sme, že polovica respondentov nemá priamu skúsenosť spolupráce so spolužiakom s postihnutím. Zaujímalo nás, či množstvo žiakov, ktorí s ním v skupine pracovali má súvislosť s ich vekom.

Faktor skúsenosti so spoluprácou nie je v prípade našej štúdie sumarizujúci v tom zmysle, že by respondenti uvádzali či už niekedy so spolužiakom s postihnutím spolupracovali. Jednalo sa nám o zistenie miery spolupráce v časovo obmedzenom úseku (spolupráca za posledný polrok). Premenná veku sa zhoduje s navštevovaným ročníkom školy. Respondentov sme rozdelili do troch vekových skupín 12, 14 a 15 rokov, podľa toho do ktorého ročníka žiaci chodia. (6.roč – 12 rokov, 8.roč – 14 rokov, 9.roč – 15 rokov). Pokiaľ teda uvádzame do vzťahu vek žiakov a spoluprácu, výsledné zistenie ukáže, do akej miery majú žiaci jednotlivých vekových skupín príležitosť k spolupráci.

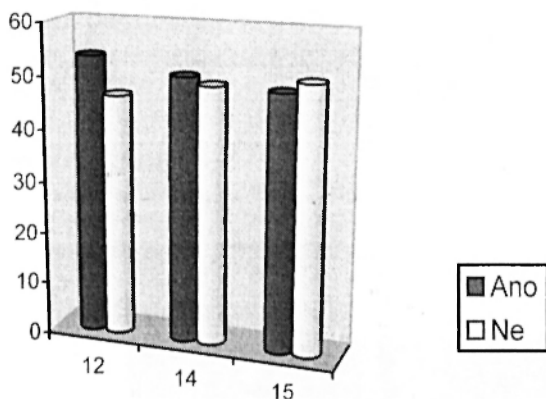
Tab.16 Vzťah medzi spoluprácou a vekom

VEK	SPOLUPRÁCA					
	Ano		Nie		Celkový súčet	
	Počet	%	Počet	%	počet	%
12	30	53,6	26	46,4	56	100
14	37	50,7	36	49,3	73	100
15	24	49	25	51	49	100
<b>Celkový súčet</b>	91	-	87	-	178	-

Získané údaje ukazujú, že vek nezohráva v rozdelení žiakov podľa skúsenosti s priamou spoluprácou výraznú úlohu. Vo všetkých vekových kategóriách je približne polovica žiakov, ktorí boli so spolužiakom v skupine a polovica takých, ktorí túto skúsenosť nemajú.

Keď sa však podrobne pozrieme na graf, zistíme, že ukazuje mierne narastajúcu (z 46 % na 51 %) tendenciu k chýbajúcej skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím s pribúdajúcim vekom.

Graf.2 Vzťah medzi spoluprácou a vekom



Je možné, že je to dané obmedzenejšou príležitosťou k spolupráci vo vyšších ročníkoch z dôvodu zvyšujúceho sa množstva učiva, väčšieho dôrazu na výkon, či orientácie na prechod na strednú školu.

Ďalej sme sa zaujímali o to, aký má vplyv vek žiakov na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede.



Tab. 17 Vek a nevýhody

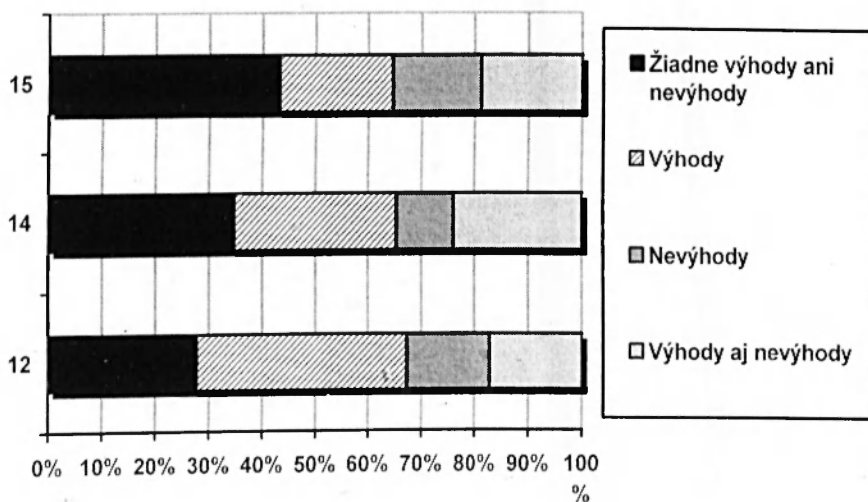
NE/VÝHODY	VEK RESPONDENTOV							
	12		14		15		Celkový súčet	
	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%
Ziadne výhody, žiadne nevýhody	18	26,9	24	35,8	25	37,3	67	100
Výhody	23	38,3	23	31,5	9	18,4	55	100
Nevýhody	9	15,1	8	11,1	7	14,3	24	100
Výhody aj nevýhody	10	16,7	18	24,7	8	16,3	36	100
Celkový súčet	60	-	73	-	49	-	182	

Tabuľku spracovávame do prehľadnejšieho grafu, ktorý ukazuje dve tendencie: prvou je pokles vnímania výhod s pribúdajúcim vekom a druhou naopak rastúci počet starších žiakov, ktorí nevnímajú žiadne výhody a nevýhody prítomnosti žiaka s postihnutím v triede.

Najčastejšia (38 %) odpoveď 12 ročných žiakov je vnímanie výhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede, teda optimistický pohľad. Tento s narastajúcim vekom klesá (až na 18 % u 15 ročných žiakov).

Žiaci vo veku 15 rokov uvádzajú častejšie (37 %) ako ktorúkoľvek inú odpoveď, že prítomnosť žiaka s postihnutím nemá výhody ani nevýhody. Táto odpoveď má s vekom jemne stúpajúcu tendenciu (27 % u 12-ročných, 37 % u 15-ročných).

Graf. 3 Vek a nevýhody



Pri odpovediach v skupine starších žiakov by mohla zohrávať úlohu ich predchádzajúca skúsenosť so spolužiakom. V rámci skupiny odpovedí „žiadne výhody ani nevýhody“ bola uvádzaná odpoveď „normálny spolužiak“ a „berieme ho aký je“.

kde si žiaci na spolužiaka zvykli a prijímajú ho medzi seba. Taktiež sa však môže jednať o banalizáciu integrácie či necitlivosť voči možnosti niečo sa od spolužiaka naučiť.

Celkovo sa zdá, že citlivosť žiakov voči výhodám a nevýhodám prítomnosti spolužiaka v triede nerastie. Pohľad sa presúva k videniu spolužiaka ako každého iného žiaka, žiaci rozdiely prestávajú vnímať (prípadne ich nevedia pomenovať alebo naozaj žiadne nevidia).

### 2.7.2 Vplyv skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím a hodnotením výhod alebo nevýhod jeho prítomnosti v triede

Ďalej si kladieme otázku, či je možné nájsť súvislosť medzi skúsenosťou spolupráce so spolužiakom s postihnutím a hodnotením výhod či nevýhod jeho prítomnosti v triede.

Tab.18 Skúsenosť spolupráce so spolužiakom s postihnutím a vnímanie výhod/nevýhod jeho prítomnosti v triede

NE/VÝHODY	SPOLUPRÁCA SO SPOLUŽIAKOM S POSTIHNUTÍM				Celkový súčet
	Ano		Nie		
	počet	%	Počet	%	
Žiadne výhody, žiadne nevýhody	31	34,1	34	39,1	65
Výhody	24	26,4	30	34,5	54
Nevýhody	13	14,3	10	11,5	23
Výhody aj nevýhody	23	25,3	13	14,9	36
Celkový súčet	91	100	87	100	178

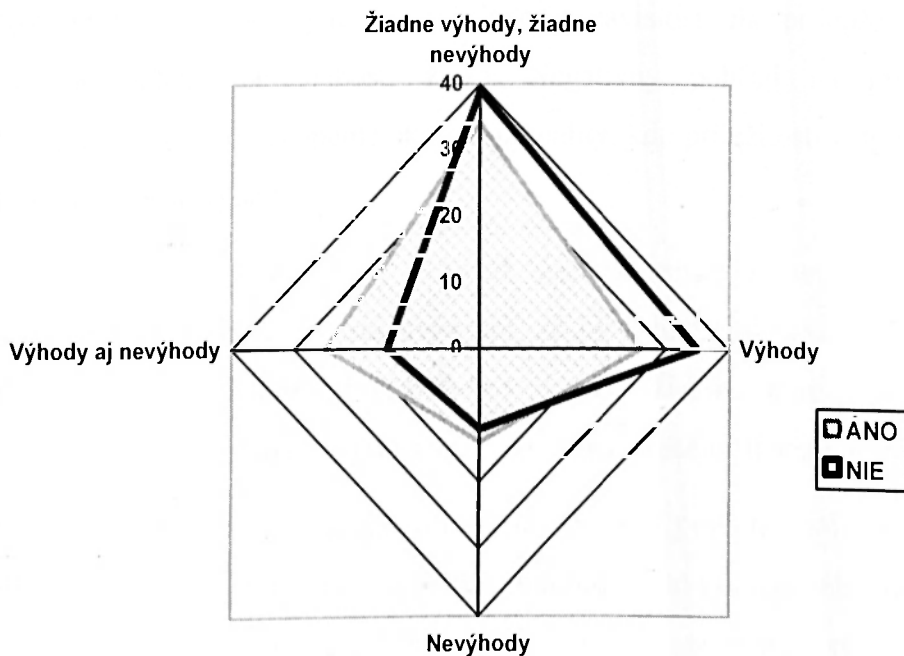
Či už žiaci so spolužiakom s postihnutím pracovali alebo nepracovali v skupine, najviac z nich v oboch skupinách si myslí, že jeho prítomnosť v triede im neprináša **žiadne výhody** ani **žiadne nevýhody**. Niektorí z týchto žiakov sa k problému ďalej nevyjadrujú, niektorí hovoria, že spolužiaka vnímajú ako normálneho žiaka.

Na základe grafu sa ďalej dozvedáme, že na druhom mieste v oboch skupinách uvádzajú žiaci, že prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede prináša **výhody**. Získané údaje ukazujú, že percento odpovedí v ktorých žiaci uvádzajú prítomnosť žiaka ako výhodu je v skupine žiakov, ktorí so spolužiakom nespolupracovali (35 %) vyššie, než v skupine žiakov, ktorí majú priamu skúsenosť so spoluprácou (26 %).

Žiaci bez priamej skúsenosti uvádzajú častejšie výhody, ktoré prináša prítomnosť v triede samotnému žiakovi s postihnutím (nemusi byť odlúčený od ostatných). Žiaci, ktorí majú skúsenosť so spoluprácou, uvádzajú skôr výhody z oblasti sociálneho učenia (získanie skúsenosti s človekom s postihnutím), a menší počet žiakov taktiež vníma ako výhodu aj prítomnosť asistenta v triede.

Prínosnou informáciou je, že žiaci, ktorí so spolužiakom majú priamu skúsenosť uvádzajú častejšie (25 % ) **výhody aj nevýhody** prítomnosti žiaka v triede, oproti žiakom, ktorí takúto skúsenosť nemajú (15 %). V prípade priameho kontaktu so spolužiakom teda žiaci získavajú „triezvejší“ pohľad na situáciu. Dalo by sa interpretovať, že žiaci bez skúsenosti spolupráce situáciu idealizujú a uvádzajú vysokú mieru výhod. Získané výsledky nás nútia sa zamyslieť nad fenoménom falošného súcitu či naučenej charity, ktoré môžu byť v hre.

Graf.4 Skúsenosť spolupráce so spolužiakom s postihnutím a vnímanie výhod/nevýhod jeho prítomnosti v triede



Potenciálom radarového grafu je ukázať spoločný prienik skupín so skúsenosťou a bez skúsenosti, ako aj oblasti, v ktorých sa rozchádzajú, a ktoré zároveň ukazujú tendencie ich smerovania. Tendencia skupiny so skúsenosťou smeruje k vnímaniu výhod aj nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede (takto situáciu vníma 25 % žiakov z tých, ktorí majú skúsenosť so spoločnou prácou so spolužiakom, oproti 15 % žiakov zo skupiny bez priamej skúsenosti). Tendenciou skupiny bez skúsenosti

spolupráce so spolužiakom s postihnutím je vnímanie len výhod (35 % žiakov oproti 26 % žiakov zo skupiny so skúsenosťou). Spoločnou tendenciou je pohľad, kde žiaci nevnímajú ani výhody ani nevýhody.

Ukazuje sa, že žiaci, ktorí mali príležitosť spolupracovať so svojim spolužiakom na vyučovaní, častejšie hodnotia výhody aj nevýhody jeho prítomnosti v triede. Ich pohľad na situáciu hodnotíme ako realnejší, triezvejší. Bilancujúce odpovede sú obohacujúce v tom, že žiaci dokážu kriticky posúdiť klady i zápory. Žiaci, ktorí naopak nevidia žiadne výhody ani nevýhody nehodnotia prítomnosť žiaka s postihnutím v triede optikou plusov a mínusov. Na prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede sa im nezdá nič zvláštne, má tam svoje miesto, patrí tam. Zároveň však môžeme mať pochybnosť o tom, či v triede nie je prehliadaný a ignorovaný, táto interpretácia však zrejme bude triedu od triedy iná, v niekoľkých prípadoch je vyvrátená odpoveďami typu: „beru ho jako normálního žáka, takže výhody a nevýhody nevidím“.

Nevýhody, ktoré žiaci menujú v obidvoch skupinách najčastejšie, sú pomalé tempo, ktoré zdržuje triedu a nadržovanie, ktoré degraduje postavenie žiaka s postihnutím v triede, tým že podčiarkuje závislosť na prílepšovaní od učiteľa a asistenta a odhaluje slabosti žiaka. Negatívny pohľad na prítomnosť žiaka s postihnutím v triede chápeme ako odraz reality, kde príležitosti k spoločnému učeniu nie sú dostatočne využité.

Dôležité je zaznamenať, že či už žiaci skúsenosť spolupráce so spolužiakom mali alebo nie, najmenej často uvádzajú, že by prítomnosť spolužiaka s postihnutím bola spojená s **nevýhodami** (14 % zo skupiny žiakov, ktorí majú skúsenosť so spoluprácou a 12 % žiakov zo skupiny žiakov bez skúsenosti spolupráce).

Mať spolužiaka s postihnutím v triede či už s priamou skúsenosťou spolupráce s ním, či bez nej zodpovedá najčastejšie pohľadu, v ktorom žiaci nevnímajú výhody ani nevýhody. Toto zistenie je možné interpretovať v pozitívnom svetle: žiaci vnímajú svojho spolužiaka s postihnutím prirodzene, tak ako každého iného žiaka; ale taktiež v svetle negatívnom: žiaci si na spolužiaka s postihnutím zvykli a znečitlivelí voči príležitosti učiť sa vďaka nemu novým zručnostiam.

K vytvoreniu celistvejšej predstavy nám prispieje i zistenie miernej tendencie, že spolu s vekom sa vnímanie prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede presúva od výhod práve k pohľadu, v rámci ktorého nie sú vnímané výhody ani nevýhody. Z

tabuľky č.18 vidíme, že tento presun nastane vo veľkej miere v rámci kategórie žiakov, ktorí nemajú so žiakom skúsenosť. Nejedná sa teda o presun žiakov bez skúsenosti spolupráce do skupiny žiakov, ktorí získali skúsenosť spolupráce. Korelácia s vekom nám ukazuje, že hoci sa presúva pohľad z videnia výhod prítomnosti spolužiaka smerom k vnímaniu jeho prítomnosti bez optiky výhod a nevýhod, akoby sa toto vnímanie presúvalo len v rámci skupiny žiakov, ktorí nemajú skúsenosť so spoluprácou s ním. Keď sa pozrieme na koreláciu vnímania výhod a nevýhod s vekom, zistíme, že tvrdenie - „čím som starší, tým viacej mám skúsenosti so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím“ – neplatí. Zdá sa, že existuje skupina žiakov, ktorá nezávisle na skúsenosti, ale v závislosti na veku, začína byť „necitlivá“ na prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede. Táto skupina žiakov predtým „naivne“ hovorila o výhodách, v staršom veku potom prítomnosť žiaka vníma bez výhod i nevýhod.

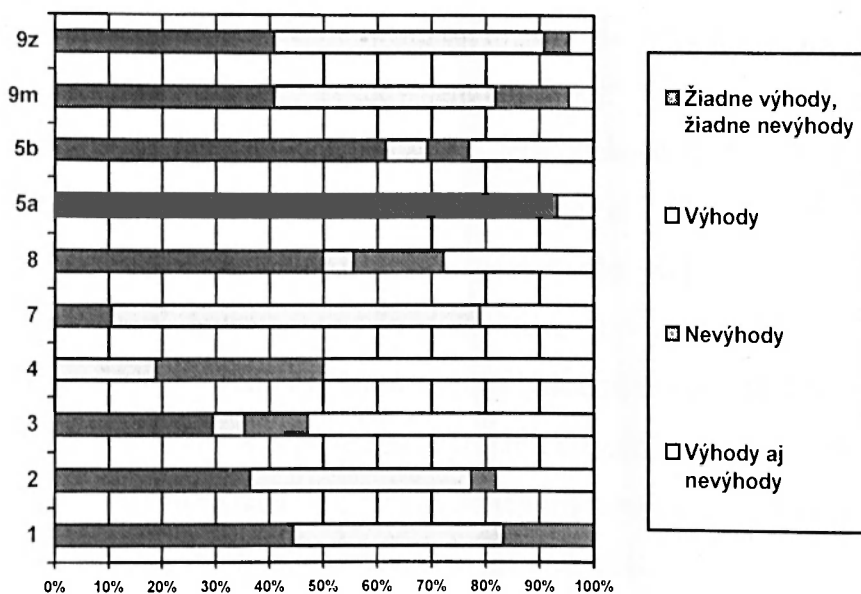
### 2.7.3 Jednotlivé školy a ich vplyv na vnímanie výhod, či nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede

Ďalšou premennou, o ktorej sme predpokladali, že by mala mať vplyv na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede ako aj na skúsenosť so spoluprácou s týmto žiakom je škola, ktorú jednotliví respondenti navštevujú.

Tab.19 Vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka na jednotlivých školách

ŠKOLA	NE/VÝHODY									
	Žiadne výhody ani nevýhody		Výhody		Nevýhody		Výhody aj nevýhody		Celkový súčet	
	poč.	%	Počet	%	počet	%	Počet	%	počet	%
1	8	44,4	7	38,9	3	16,7	-	-	18	100
2	8	36,4	9	40,9	1	4,5	4	18,2	22	100
3	5	29,4	1	5,9	2	11,8	9	52,9	17	100
4 <sup>e</sup>	-	-	3	18,8	5	31,2	8	50	16	100
7	2	10,5	13	68,4	-	-	4	21,1	19	100
8	9	50	1	5,6	3	16,7	5	27,8	18	100
5a <sup>v</sup>	9	60	-	-	5	33,3	1	6,7	15	100
5b	8	61,5	1	7,7	1	7,7	3	23,1	13	100
9m	9	40,9	9	41	3	13,6	1	4,6	22	100
9z	9	40,9	11	50	1	4,6	1	4,6	22	100
Súčet	49	-	55	-	24	-	36	-	182	-

Graf.4 Vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka na jednotlivých školách



Jednotlivé školy sme na základe vedúcich tendencií vo vnímaní výhod a nevýhod rozdelili na 4 skupiny. Z grafu je možné vyčítať, že žiaci zo škôl 1, 2, 9z a 9m uvádzajú najmä „žiadne výhody ani nevýhody“ v kombinácii s výhodami prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede. Najviac výhod vnímajú žiaci so školy 7. Oboje, výhody i nevýhody uvádzajú najmä žiaci zo škôl 3 a 4, naopak žiadne výhody ani nevýhody nevnímajú najmä žiaci zo škôl 5a, 5b a 8.

V našej predstave by ideálna škola mala viesť svojich žiakov k schopnosti reálne posúdiť situáciu, naučiť ich kritickému, ale zároveň konštruktívnemu pohľadu, sprostredkovať žiakom nové skúsenosti a naučiť ich vyťažiť z pozitív i negatív. Predpokladáme, že žiaci školy, približujúcej sa tomuto nami stanovenému ideálu, by uvádzali odpoveď „vidím výhody i nevýhody prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede.“ Do skupiny, ktorá sa takejto škole najviac približuje sme zaradili školy 3 a 4. Pri hľadaní ďalších premenných, ktoré majú vplyv na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka v triede sa budeme sústrediť najmä na ne.

### 2.7.3.1 Porovnanie dopadu veku a skúsenosti so spoluprácou s dopadom školy na vnímanie výhod či nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede

Následne sme chceli zistiť, či rozdelenie škôl do skupín na základe rôzneho vnímania prítomnosti žiaka s postihnutím v triede koreluje s predchádzajúcimi zisteniami o vzťahu medzi premennými „veku“ a „vnímania výhod a nevýhod“. Podľa

nich by sa dalo predpokladať, že žiaci 9.ročníkov budú o niečo častejšie určovať „žiadne výhody ani nevýhody“, žiaci 8.ročníkov by sa mali prikláňať skôr ako ostatné skupiny ku kombinácii „žiadne výhody ani nevýhody“ a „výhody“ prítomnosti spolužiaka v triede a do tretice o najmladších – teda žiakoch 6.ročníka by sa dalo predpokladať, že budú častejšie uvádzať len čisté výhody. Toto zistenie sa však potvrdilo len čiastočne. V školách, ktoré sme zaradili do skupiny „žiadne výhody ani nevýhody“ sa naozaj jedná o vyššie ročníky (dve 8. triedy a jedna 9. trieda). V školách, ktoré spadajú do skupiny, ktorá uvádza najčastejšie kombináciu odpovede „žiadne výhody ani nevýhody“ s odpoveďou „výhody“, sa jedná o zmes ročníkov (9., 8. a dva 6. ročníky). Pri porovnaní uvedených kategórií vnímania výhod a nevýhod získaných vo vzťahu k jednotlivým školám je možné pozorovať, že sa podstatne nevyvíjajú kategóriam vnímania výhod a nevýhod určených vo vzťahu k veku. Pozoruhodné je zistenie, že v skupine s najväčším percentom odpovedí „výhody“ sa nachádza len škola 7, kde sa výskumu zúčastnili žiaci 8. ročníka. Uvedená skutočnosť je v rozpore s našim očakávaním, podľa ktorého by sa malo jednať o mladších žiakov a teda 6. ročník. Možné vysvetlenie vidíme v tom, že na rozdiel od všetkých ostatných škôl, v tejto škole je žiak s postihnutím zaradený len posledné 3 roky. Žiaci s ním teda majú oveľa kratšiu skúsenosť ako v ostatných školách. Na základe tohto zistenia je možné usúdiť, že vek nezohráva takú úlohu ako samotná dĺžka skúsenosti. Vzhľadom k veku sa však prejavilo, že starší žiaci podľa očakávania uvádzajú vo väčšej miere odpoveď „žiadne výhody ani nevýhody“. Akoby dlhšia skúsenosť viedla k vnímaniu spolužiaka ako normálnej súčasť triedy – či už ide o habituáciu, znecitlivenie na jeho prítomnosť, získanie schopností riešiť náročné situácie či získanie sociálnych zručností.

Výnimkou k predchádzajúcim zisteniam o veku je škola 4, ktorú reprezentujú žiaci 6. ročníka. Títo prekvapivo k našim očakávaniam určujú výhody prítomnosti len v 18 % odpovedí a naopak v 31 % odpovedí určujú nevýhody – to je u 12-ročných žiakov na základe predchádzajúcich výsledkov vzťahujúcich sa k veku prekvapivé. Žiaci tejto školy najčastejšie uvádzajú výhody i nevýhody prítomnosti žiaka s postihnutím v triede, čo je odpoveď, ktorú by sme očakávali od starších žiakov.

Vnímanie výhod i nevýhod pokladáme za zrelý pohľad. Schopnosť popísať klady i zápory je očakávaná skôr u starších žiakov (8. a 9. triedy), u žiakov 6. triedy je prekvapivá. Z tohto dôvodu sa pozrieme bližšie na konkrétne rozdiely a konkrétne výhody a nevýhody, ktoré žiaci 6. triedy určujú. V škole 4 žiaci najčastejšie hovoria

o rozdieloch najmä v komunikácií a v odlišnom spôsobe učenia. Prekvapivý je pohľad na výhody, ktoré žiaci najčastejšie vnímajú v tom, že sa nemusia učiť svoje učivo, keď pracujú so spolužiačkou s postihnutím, v rámci nevýhod hovoria o tom, že sú pozadu v učive a ostatné triedy sa im posmievajú. Uvedené výhody sú vlastne pseudovýhodami, jedná sa skôr o iróniu, ktorá by mala byť zaradená k nevýhodám („sme pozadu v učive“). V takomto prípade by sa znásobila kategória žiakov, ktorí hovoria o nevýhodách prítomnosti spolužiačky v triede. Ďalšie dostupné premenné, ktoré môžu zohrávať úlohu sú nasledovné: žiačka má nálepku ľahkej mentálnej retardácie a vývojovej dysfázie a chodí do triedy so spolužiakmi od prvého ročníka. Najväčšou prekážkou žiaci určujú nezrozumiteľnosť prejavu a rozdiely v komunikácií.

Výhody i nevýhody uvádzajú najčastejšie i žiaci školy 3. Zistili sme, že títo žiaci najčastejšie upozorňujú na rozdiely v chovaní a v rámci výhod a nevýhod hovoria o získaní sociálnych zručností, o dobrom kamarátovi a srande, o častom opakovaní látky, zdržovaní v učení a robení nasechválov. Ide o žiakov 8.ročníka a o spolužiaka s aspergrovým syndrómom. Jedná sa teda o žiakov starších, u ktorých by sme predpokladali lepšiu schopnosť bilancovať ako u žiakov mladších.

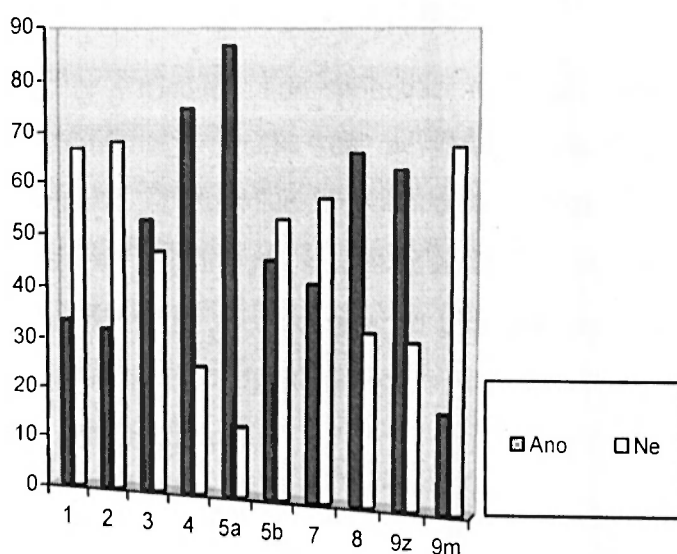
Premennou, ktorá by v daných školách a ich tendencii k vnímaniu výhody či nevýhod mohla zohrávať úlohu je skúsenosť so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím. Nasledujúca tabuľka ukazuje rozloženie žiakov v jednotlivých triedach podľa toho, či majú alebo nemajú takúto skúsenosť.

Tab 20. Skúsenosť so spoluprácou na jednotlivých školách a v jednotlivých triedach

Škola	Spolupráca					
	Ano		Nie		Celkový súčet	
	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%
1	6	33,3	12	66,7	18	100
2	7	31,8	15	68,2	22	100
3	9	52,9	8	47,1	17	100
4	12	75	4	25	16	100
5a	13	86,7	2	13,3	15	100
5b	6	46,2	7	53,8	13	100
7	8	42,1	11	57,9	19	100
8	12	66,7	6	33,3	18	100
9z	14	63,6	7	31,8	21	100
9m	4	18,2	15	68,2	19	100
Celkový súčet	91	-	87	-	178	-



Graf 5. Skúsenosť so spoluprácou na jednotlivých školách a v jednotlivých triedach



Jednotlivé školy môžeme na základe skúsenosti, ktorú žiaci majú so spolužiakom s postihnutím rozdeliť na 3 skupiny. V školách 4, 5a, 8 a 9z je prevaha žiakov, ktorí majú skúsenosť so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím. V školách 1, 2, 7 a 9m je naopak prevaha žiakov bez skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím. V školách 3 a 5b je približne rovnaký počet žiakov so skúsenosťou a bez skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím.

Žiaci škôl 4 a 5a, ktorí uvádzajú vysokú mieru spolupráce so spolužiakom najčastejšie vnímajú nevýhody jeho prítomnosti v triede. V škole 8 prevažujú odpovede „žiadne výhody ani nevýhody“ v kombinácii s odpoveďami „nevýhody“. Škola 9z, kde žiaci so skúsenosťou tvoria väčšinu sa vymyká predchádzajúcemu trendu a žiaci tu uvádzajú prevažne výhody v kombinácii so „žiadne výhody ani nevýhody“. Kľúčovú úlohu veku vylučuje fakt, že tak ako v škole 9z, tak i v škole 4 sa jedná o 6.ročník, vnímanie výhod a nevýhod sa však výrazne líši.

V školách 1, 2 a 9m, kde žiaci majú malú skúsenosť spolupráce so spolužiakom, uvádzajú najčastejšie „žiadne výhody ani nevýhody“ v kombinácii s výhodami jeho prítomnosti v triede. V škole 7 napriek tomu, že ide o 8.ročník vnímajú žiaci prevažne výhody prítomnosti spolužiaka, paradoxne skúsenosť so spolužiakom chýba 75 % žiakov tejto triedy, a ako sme už uvádzali spolužiak s postihnutím pristúpil do tejto triedy pred tromi rokmi.

V škole 3 a 5b, kde je rovnováha medzi žiakmi so skúsenosťou spolupráce a bez nej dochádza k rozdielom vo vnímaní prítomnosti spolužiaka – žiaci školy 5b častejšie

uvádzajú odpoveď "žiadne výhody ani nevýhod", zatiaľ čo žiaci školy 3 sa prikláňajú k popisu výhod aj nevýhod jeho prítomnosti v triede.

Ukazuje sa, že v triedach, kde spolužiaci majú skúsenosť so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím, vnímajú tieto nevýhody častejšie ako v triedach, kde k spolupráci nedochádza. Tieto zistenia podnecujú podozrenie falošnej solidarity a politickej korektnosti vo vyjadrovaní sa o skupinách ľudí so znevýhodnením. Vlastná skúsenosť priameho kontaktu s jedincem s postihnutím vedie k odhaľovaniu trecích plôch a konfliktných oblastí. Predpokladáme, že tieto zostávajú v škole prehliadané, chýba priestor pre spoločnú diskusiu.

Z predchádzajúcich zistení sa zdá, akoby školy zaobchádzali so skúsenosťou žiakov rôzne. V niektorých prípadoch môže škola svojim žiakom skúsenosť so spolužiakom s postihnutím znechutiť, v iných spríjemniť. Je teda zrejmé, že práve škola samotná a podmienky v nej majú výrazný vplyv na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede. Domnievame sa, že v škole pôsobí viacero faktorov, ktoré by bolo možné súhrnne označiť ako „kultúra školy“. Štúdiá o jednotlivých faktoroch kultúry školy by však ďaleko presahovala kapacitu tejto rigoróznejšej práce, a preto sa tu ňou nebudeme ďalej zaoberať a v ďalšom texte budeme brať do úvahy len vplyv školy ako celku.

### **2.7.3.2 Škola ako nezávislá premenná vzhľadom ku skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím a následne k vnímaniu výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede**

Rozhodli sme sa zaradiť samostatnú podkapitolu, v ktorej zaostríme pohľad na školy 5 a 9. Z oboch škôl sme získali dve sady údajov. V škole 5 boli našimi respondentmi žiaci dvoch rôznych tried, v škole 9 sme zadali dotazníky žiakom jednej triedy, vyplňali ich však dvakrát s ohľadom na oboch svojich spolužiakov s postihnutím. Porovnanie získaných odpovedí nás prekvapilo. Porovnanie údajov je zaujímavé v tom, že parameter obecnej kultúry školy ostáva nemenný a v pozorovaných rozdieloch nezohráva úlohu.

V škole 5 sme získali odpovede od žiakov 8. a 9. ročníka, v oboch triedach je od začiatku integrovaný žiak a žiačka s postihnutím. V 8. triede (5a) je 87 % žiakov, ktorí

zažili spoluprácu so spolužiakom, v 9. triede (5b) je skúsenosť so spoluprácou relatívne rovnomerne rozložená – 46 % žiakov skúsenosť má a 54 % žiakom skúsenosť chýba. Čo sa týka určenia výhod a nevýhod - v 8. i 9. triede uvádza 60 % žiakov, že nevidia žiadne výhody ani nevýhody prítomnosti žiaka v triede. Odlišnosti nachádzame vo vnímaní nevýhod, kde 33 % zo žiakov 8. triedy uvádza nevýhody a žiaden zo žiakov neuvádza výhody. Zo žiakov 9. triedy, ktorí majú menej skúseností so spoluprácou ako žiaci o ročník nižšie, uvádza nevýhody len jeden žiak, 23 % žiakov uvádza výhody i nevýhody.

V škole 9, kde sme získali odpovede od žiakov 6. triedy nachádzame ešte zaujímavejšie výsledky. V dotazníkoch, kde hovoria žiaci o svojej spolužiačke (9z) je 64 % žiakov, ktorí s ňou majú priamu skúsenosť a naopak hovoriac o svojom spolužiakovi (9m) uvádza 68 % žiakov, že takúto skúsenosť nemajú. Tento nepomer však výrazne nevlýva na vnímanie výhod a nevýhod – graf č.4 ukazuje podobné rozloženie odpovedí žiakov triedy 9 pre vnímanie plusov a mínusov prítomnosti spolužiaka a spolužiačky v triede. Uvažovali sme nad dvoma možnými vysvetleniami faktu, že žiaci školy 9 nám nezávisle na skúsenosti dávajú približne rovnakú spätnú väzbu. Môže sa jednáť o prenos skúseností so situáciou spolupráce, v druhom prípade môžu žiaci predvídať odpovede, ktoré si myslia, že očakávame a tak odpoveď na danú otázku jednoducho zdvoja, aby boli spoločensky korektní.

Pri hľadaní príčin spôsobujúcich rozdiely v miere spolupráce spôsobené prichádza do úvahy viacero hypotéz – my sa ďalej v texte budeme zaoberať otázkou druhu postihnutia, skúsenosti školy s integráciou, dostupného komunikačného kľúča, individuálneho prístupu a úlohy asistenta v triede.

#### **2.7.3.2.1 Skúsenosť školy s integráciou**

Predpokladali sme, že počet rokov, ktoré má škola skúsenosť z integráciou, bude ďalšou z premenných, na základe ktorej budeme môcť úroveň integrácie porovnávať. Predpokladali sme, že čím skúsenejšia škola, tým hladší priebeh integrácie.

V škole 5 došlo k posunu vnímania nevýhod prítomnosti dvoch žiakov s veľmi podobnou diagnózou – to teda nepotvrdzuje náš prvotný predpoklad o tom, že skúsenosť školy s integráciou automaticky zabezpečí jej pozitívne vnímanie. V tomto prípade bude potrebné odhaliť iné parametre, ktoré zohrali dôležitejšiu úlohu ako

skúsenosti s integráciou a teda isté nastavenie školy voči začleňovaniu žiakov s rôznymi odlišnosťami.

Je nutné len podotknúť, že predpokladáme vplyv postojov učiteľov voči integrácii ako jeden z faktorov, ktorý bude formovať žiacke postoje a mohol by hrať úlohu vo vnímaní plusov a mínusov prítomnosti spolužiaka s postihnutím.

#### **2.7.3.2.2 Druh postihnutia**

Predpokladali sme, že vplyv na zaradenie sa žiaka do kolektívu bude mať druh jeho postihnutia. V prípade školy 5 žiaci oboch tried, ktorí náš dotazník vyplňali, majú v jednom prípade spolužiačku, v druhom prípade spolužiaka na vozíku s diagnózou DMO. Ukazuje sa, že napriek rovnakej diagnóze existujú odchýlky vo vnímaní prítomnosti týchto dvoch žiakov a to konkrétne v oblasti nevýhod.

V škole 9 sa jedná o žiaka s Wiliamovým syndrómom spojeného s mentálnou retardáciou a žiačku s poruchou CNS spojenú s poruchou fatických funkcií, ťažkou poruchou lexie, slabou verbálnou pohotovosťou a poruchou výbavnosti slov. V tejto škole dochádza k rôznej miere spolupráce, ale k rovnakému rozloženiu hodnotenia výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka v triede. Na základe dvoch uvedených prípadov sa ukazuje, že samotné postihnutie nezohráva vo vnímaní výhod a nevýhod kľúčovú úlohu.

V tejto úvahe nás podporuje i Smékalová (2004), ktorá sa na základe svojho výskumu domnieva, že rozdiely v obľúbenosti žiakov s postihnutím nie sú primárne spôsobené druhom postihnutia, ale ich osobnostnými vlastnosťami, tým ako sa v kolektíve prejavujú.

#### **2.7.3.2.3 Ďalšie premenné – komunikácia, privilegovaný prístup**

Aby sme mohli identifikovať ďalšie faktory, ktoré by mohli mať vplyv na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede, nahliadneme hlbšie do odpovedí žiakov školy 5. Ako prvé porovnáme odpovede na otázku o rozdieloch, ktoré žiaci vnímajú u žiaka s postihnutím vo 8. a 9. triede tejto školy. Najčastejšie odpovede v prípade 8. triedy sú „nadržovanie“ a „uzavretosť“, v prípade 9. triedy je najčastejšia odpoveď „bez rozdielov“, „nemôže normálne chodiť“ a „pomalé tempo“.

Pri pohľade na ostatné odpovede z dotazníku dávajú spolužiaci z 8. triedy najavo, že medzi nich spolužiačka s postihnutím nepatrí. Je možné, žeby „nadržovanie“ a „uzavretosť“ boli ťažšie prekonateľnými prekážkami ako „nemôže normálne chodiť“ a „pomalé tempo“? Téma komunikácie a nadržiavania sa neustále opakuje, preto sa im budeme venovať podrobnejšie.

### **Komunikácia**

V 9. triede sa žiak baví najmä so skupinou ostatných chlapcov. I dievčatá však hovoria, že sa dobre zaradil do kolektívu. Žiaka väčšina spolužiakov berie, niektorí hovoria, že sa s ním skamarátili sami, ale našla sa i nasledujúca odpoveď: „*nucená spolupráce, otravné, zdržuje a prekáží*“. Nedá sa teda povedať, že by bol žiak s postihnutím bez výnimky ospevovaný všetkými svojimi spolužiakmi.

Väčšina žiakov triedy sa však zhoduje na tom, že ich spolužiak vie dobre komunikovať. I keď „*My ho bereme jako kdyby byl stejný jako my*“ – je presné vyjadrenie toho, že nie je celkom rovnaký, ale spolužiaci sa ho tak snažia brať a vnímať.

Z 8. triedy sa ukazuje ako hlavná prekážka v komunikácii uzavretosť, plachosť spolužiačky („*jako kdyby ani nebyla*“). Žiaci popisujú snahu začať so spolužiačkou komunikovať, tá však stroskotáva na tom, že „*to stejně skončilo u tří slov*“. Väčšina žiakov sa zhodne na nasledujúcich vlastnostiach spolužiačky: „*samotářská, mlčenlivá, bázlivá*“. Niektorým sa dokonca zdá, že sa jedná o neschopnosť dodržiavať základné pravidlá slušného chovania („*přijde mi hloupé, že neumí ani poděkovat*“).

V každom prípade nadobúdame podozrenie, že žiaci nenašli spôsob, ako spolu vzájomne komunikovať. Z dotazníkov pozorujeme opakované nedorozumenia: „*když se jí na něco zeptám, tak ona se jen usměje a neodpoví*“, z takejto reakcie žiaci porozumejú „*že se s námi ani nechce bavit*“. Základom naviazania vzťahu je vlastnenie komunikačného kľúča. Zdá sa, že v tomto prípade chýba a táto absencia zapríčiňuje vznik komunikačných nedorozumení. Pokiaľ žiaci nevedia akým spôsobom so spolužiakom s postihnutím komunikovať, nemôžu nadviazať ani hlbší vzťah ani sa spolu baviť na úrovni povrchnej konverzácie. Naším prvotným cieľom by malo byť zabezpečenie možnosti vzájomnej komunikácie, tým že pomôžeme žiakom nájsť dorozumievací kľúč.

Dôležitý je i odkaz, ktorí nám žiaci druhej triedy dávajú v oblasti vtipov a urážania, zdá sa, že spolužiačku si väčšinou nikto nevšíma. Pokiaľ si ju však

spolužiaci všimajú ide najmä o vtipkovanie na jej účet. Vtipy sa zväčša robia o konkrétnej spolužiačkinej vlastnosti, ktorou je ľakavosť.

Je pravdepodobné, že žiaci sa smejú i preto, že odlišnému chovaniu spolužiaka s postihnutím nerozumejú, je im cudzie a sú neistí, čo sa týka adekvátneho spôsobu reakcie. Preto ako konečné riešenie volia správanie neadekvátne.

### **Privilegovaný prístup**

Ďalším dôležitým aspektom pri vytváraní vzťahu je pocit spravodlivosti. Vychádzame z toho, že keď sa cítime voči niekomu ukrivdení, spúšťa sa v nás závisť a nemáme dôvod sa s ním baviť. Väčšina žiakov v 8. triede sa zhoduje na tom, že spolužiačke učiteľia nadržujú. Taktiež pociťujú ako krivdu, že jej asistentka radí pri písomkách. Privilegované postavenie spôsobuje pre túto dievčinu zatiaľ neprekonanú bariéru v ceste ku priblíženiu sa spolužiakom. Učiteľia v snahe žiačke pomôcť, jej vlastne berú možnosť nájsť si v triede spriaznené duše. Naopak, zdá sa, že celá trieda sa zhodne v tom, že ich spolužiačke držia stranu učiteľia oveľa silnejšie ako komukoľvek inému. „*Ona mi nevadila, ale podľa učiteľu je z nás nejlepšia, takže jí hodne nadržovali.*“

Dostávame dokonca priamy odkaz na žiaka z deviatej triedy. Zdá sa, že žiaci sú si vedomí, že tam prebieha začlenenie inak. „*Učiteľé jí nadržují, vše jí ulehčují. Kluk v 9. třídě, který je také postižený pracuje jako ostatní.*“ V 9. triede žiaci odpovedajú, že učiteľia sa síce venujú spolužiakovi s postihnutím viac, ale nenadržujú mu.

Prilepšovanie a privilegovaný prístup dáva žiakom odkaz v tom zmysle, že samotný žiak nie je príliš schopný a preto mu treba prilepšiť. To, že „*v dospělosti se to ale vše odrazí na jejích schopnostech*“, si žiaci dobre uvedomujú. Zároveň je spolužiakom posunutý odkaz o tom, že ich spolužiak s postihnutím si nemusí svoje známky zaslúžiť. Prílišné zvýhodňovanie sa dá zdôvodniť dvoma spôsobmi, buď nás výsledky integrovaného žiaka tak málo zaujímajú, že sme mu ochotní dávať dobré známky hlavne preto, aby nenastali ďalšie komplikácie, alebo veríme, že budúcnosť je pre neho aj tak natoľko čierna, že mu dobrými známkami aspoň urobíme radosť a dávame ich zo súcitu. Pretože v živote sa aj tak veľmi neuplatní, radšej mu prilepšíme, akoby by sme ho posunuli k väčšiemu výkonu.

### **Asistent**

Prítomnosť asistenta môže úzko súvisieť s pocitom krivdy a nadržovania. Postrehy spolužiakov sú významné a dá sa na nich stavať. Sú takí, ktorí hovoria, že

majú pocit, že ich integrovaná spolužiačka v škole nič nerobí, pretože všetko za ňu robí asistent a ona sa na hodinách nudí. Myšlienková úvaha smeruje k podceňovaniu žiačky s postihnutím. Podceňovanie sa nám potvrdzuje v radikálnom názore, ktorý sa v rámci tejto triedy niekoľko krát opakoval. Vztahuje sa v tomto prípade k vzťahu rodičov: „*po vyučovaní si jí vyzvedne matka a odveze si jí jako by byla nákupní vozík, nikdy jsem si nevšimla, že by o ní měla máma zájem*“.

Jasným príkladom toho, ako môže asistent pôsobiť ako bariéra vo vzájomnom vzťahu spolužiakov ilustruje nasledujúci príklad: „*Vůbec s námi nespolupracovala. Pracovala se svojí asistentkou „služkou“*“. Žiaci sa sťažujú, že ich spolužiačka nie je schopná prejavíť svoj vlastný názor, že za ňu neustále musí odpovedať asistentka.

V 9.triede hovorí jeden žiak o tom, že je v triede „*přeučitelkováno*“ – znamená to, že žiaci vnímajú asistenta ako ďalšieho učiteľa? Ďalšie zmienky o asistentovi u žiakov 9.triedy nenachádzame.

#### **2.7.4 Zhrnutie vplyvu vybraných faktorov na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede**

V tejto kapitole sme sa venovali skúmaniu vplyvu, ktoré majú vybrané premenné na vnímanie plusov a mínusov prítomnosti spolužiaka s postihnutím. Predpokladáme, že vyšší vek a častejšia skúsenosť spolupráce povedie k lepšiemu poznaniu a väčšej skúsenosti s ľuďmi s postihnutím. Určili sme, že znakom lepšieho poznania a väčšej skúsenosti bude u žiakov označenie ako výhod tak aj nevýhod pri hodnotení prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede. Tento predpoklad sa však nepotvrdil.

V súhrne je možné konštatovať nasledujúce zistenia: za prvé sme zistili, že vek nemá výrazný vplyv na skúsenosť so spoluprácou, avšak upozorňujeme na mierne sa znižujúcu tendenciu skúsenosti spolupráce so zvyšujúcim sa vekom. Za druhé, čo sa týka vplyvu veku na vnímanie výhod a nevýhod pozorujeme miernu tendenciu poklesu vnímania výhod zo stúpajúcim vekom a nárast tendencie starších žiakov nevnímať výhody ani nevýhody. Za tretie, vplyv spolupráce na vnímanie výhod a nevýhod je nasledujúci – či už žiaci skúsenosť so spoluprácou majú alebo nie, najčastejšie uvádzajú, že im prítomnosť spolužiaka neprináša žiadne výhody ani nevýhody. Druhou najčastejšou odpoveďou, ktorú žiaci uvádzajú je vnímanie výhod - zaujímavé je zistenie, že výhody častejšie uvádzajú žiaci, ktorí zároveň nemajú skúsenosť so

spoluprácou a naopak nevýhody vnímajú žiaci, ktorí so spolužiakom s postihnutím spolupracovali. Tento fakt nás vedie k úvahe o naučenom súcite, o morálno – ideologickom naladení respondenta, o stereotypnom zaradení spolužiaka s postihnutím.

Ďalej sa sústredíme na dva špecifické prípady, pričom prvým je podrobnejší pohľad na dve triedy v tej istej škole a druhým je pohľad do jednej triedy, v ktorej sú zaradení dvaja žiaci s postihnutím – v oboch prípadoch sa v stručnosti dotýkame nových premenných, ktorými sú: skúsenosť školy s integráciou, druh postihnutia, komunikácia a privilegované postavenie. Ukazuje sa, že skúsenosť školy s integráciou a druh postihnutia nemajú výrazný vplyv na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede. Na základe porovnania vybraných skupín žiakov sa ukázalo, že privilegované postavenie žiaka v triede uvádzajú ako prekážku v zaradení sa žiaka do kolektívu triedy a najväčší význam je pripisovaný možnostiam komunikácie so spolužiakom s postihnutím, ktoré vedie k jeho začleneniu medzi spolužiakov. Predpokladáme, že tieto dva faktory môžu výrazne ovplyvniť vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede.



### 3 Diskusia a odporúčenia

*Motto:*

„Do tej miery, do ktorej nie sme schopní si uvedomiť zlo, sme schopní ho páchať.“

Hannah Arendt

Predmetom nášho výskumu bola situácia školskej inklúzie na 2. stupni základnej školy. Cieľom bolo zistiť ako žiaci vnímajú prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede. Vnímanie žiakov sme skúmali na základe dotazníku s otvorenými otázkami. Jednotlivé otázky dotazníku patria do tematických štruktúr, ktoré priamo nadvazujú na výskumné otázky, ktoré sme si položili. Pre lepšiu orientáciu spájame tematické štruktúry do dvoch všeobecných okruhov. Prvý okruh sa týka vnímania rozdielov, reakcie žiakov na odlišnosť a pomenovania výhod či nevýhod prítomnosti spolužiaka v triede. V druhom okruhu sme sa zaujímali o vzájomnú interakciu počas i mimo vyučovania ako i o to, ako sú žiaci informovaní o záujmoch spolužiaka.

#### **3.1 Prvý okruh – Vnímanie a reakcia na rozdiely**

V praktickej časti sme sa sústredili najmä na analýzu rozdielov, ktoré vnímajú žiaci medzi sebou a spolužiakom s postihnutím a ďalej prisúdeniu pozitívnej či negatívnej konotácie týmto rozdielom.

Začleňovanie detí s postihnutím do školy sa môže uberať dvoma smermi, ktoré Jesenský (1997 in Smékalová, 2004) označuje ako model asimilačný a model koadaptačný. Prvý je charakterizovaný snahou o vyriešenie integrácie tým, že sa jedinec s postihnutím začlení do bežného života a plne sa podriadi a prispôsobí majoritnej spoločnosti. Ideou je čo najviac sa prispôbiť norme a rozdiely zarovnať a potlačiť. Druhý je charakterizovaný tým, že integrácia je braná ako spoločný problém ľudí s postihnutím i bez postihnutia, ide o vzťah partnerstva, ktorý je obohacujúci pre obe strany. Odlišnosti sú akceptované a oceňované. Druhý prístup nabáda k využitiu rozdielov pre rozvoj všetkých žiakov.

Vychádzame z myšlienky Ainscowa a Bootha (2002), že inklúzia začína tým, že pripustíme odlišnosti medzi žiakmi. Zaujímalo nás, či žiaci nejaké rozdiely pripúšťajú. Z výsledkov výskumu vyplýva, že rozdiely medzi sebou a spolužiakom s postihnutím vníma 63 % respondentov. Uvedomenie si rozdielov pokladáme za dôležité pre možnosť ďalšej práce s nimi. Pri vývoji inkluzívnych prístupov k výučbe a učeniu sa stavia na rešpektovaní týchto odlišností.

Za úvahu stojí, čo môžeme hľadať za odpoveďou „žiadne rozdiely nevidím“, ktorá sa objavuje u 13 % žiakov. Obsahový rozbor odpovedí ukazuje, že niektorých žiakov spolužiak nezaujíma, niektorí ho berú ako normálneho spolužiaka, a niektorí sa vyjadrujú kategorickým nie, ktoré ďalej nedokážeme analyzovať.

Inšpirujúcou je ambivalentná odpoveď, ukazuje sa len u 5 % žiakov. Príkladom môže byť: *„rozdiely určite nejaké jsou, protože kvůli vozíku nemůže třeba s námi po škole, hrát nejaké sportovní hry, ale jinak rozdíl v tom jaký je nevidím, všichni se k němu chováme jako k normálnímu klukovi.“* Žiaci teda rozdiely vnímajú, dokážu ich pomenovať, ale neprisudzujú im veľkú dôležitosť. Berú ich ako súčasť žiaka, nie je to však jeho hlavná charakteristika. Rozdiely pre týchto žiakov nie sú tabu, o ktorom nie je vhodné hovoriť. O tom, čo sme označili ako ambivalentný postoj žiakov píše Ainscow (2002) a hovorí, že by nás mal jedinec zaujímať z pohľadu celej osobnosti. Pokiaľ sa sústredíme len na jeden jeho aspekt, ako napríklad postihnutie, môže nám mnohé uniknúť. Niektorí žiaci pochopili túto myšlienku a dokázali ju i aplikovať v praxi.

### **Odporúčenia k otázke rozdielov**

Rozdiely vníma väčšina opýtaných žiakov. Vedme ich k tomu, aby sa nebáli klásť otázky pokiaľ by sa im niektoré rozdiely zdali nezrozumiteľné. Naučme ich vzájomne sa počúvať, mnohé odpovede si môžu pomôcť nájsť vzájomne. Bezpečný priestor, kde môžu žiaci otvorene položiť otázky, ktorými sa zaoberajú je nesmierne dôležitý. V rámci tohto priestoru je možné rozprávať sa i o jednotlivých rozdieloch, ktoré žiaci medzi sebou vnímajú. Allport (1979) vysvetľuje, že čím bohatšie sú znalosti jedince o druhom, tým menšiu úzkosť a neistotu k nemu pociťuje.

Predávajme žiakom vedomie, že každý z nás je špecifický. Sprostredkujme uvedomenie si individuálnych rozdielov, hovorme o pôsobení rozličných vplyvov na jedince. Jedinec je súčasťou vzťahov, dostalo sa mu rozdielnej výchovy, ovplyvňuje ho okolité prostredie atď.

V školách je zvykom dozvedat' sa absolútne závery, priestoru na relativizáciu je málo. Snažme sa žiakov viesť k rôznorodým pohľadom na situáciu a rozdiely sa pokúsme spolu s nimi relativizovať. Žiakov by sme mali postupne viesť k tomu, že javy sveta môžeme objektívne popísať, ich vnímanie však ostáva subjektívne.

Monológ poučovacieho charakteru by za účelom rozpútania diskusie nemal zmysel. Techniky neformálneho učenia<sup>8</sup> budú vhodnejšie na vytvorenie bezpečného priestoru, kde žiaci môžu klásť ľubovoľné otázky k určenej téme.

Pokiaľ pracujeme na definovaní a odstraňovaní problémov jedného študenta, môžeme svoje poznatky využiť i ku prospechu iných študentov, ktorí boli spočiatku vnímaní ako bezproblémoví. Ainscow (2002) hovorí, že ide o jednu z možností, ako môžu odlišnosti v záujmoch, znalostiach, zručnostiach, zázemí, jazykovej vybavenosti, výkonnosti či určitej nedostatočnosti pozitívne ovplyvniť proces učenia.

Odlišnosť je možno vnímať ako príležitosť k učiteľovmu vlastnému učeniu. Pokiaľ sa žiak nezmestí do pripraveného scenára, znamená to, že poskytuje učiteľovi taký druh spätnej väzby, ktorý učiteľ nečaká. V improvizovanej odpovedi využíva učiteľ postupne svojich narastajúcich skúseností.

Nepodceňujme dôležitosť vplyvu kultúry školy na vnímanie vzájomných rozdielov. Pri spracovávaní konceptu inakosti dávajme pozor na šírenie hodnoty tolerancie, pretože tá predpokladá existenciu hierarchie. Tashie (2006) vysvetľuje, že tolerujeme niečo, čo je slabšie či horšie ako my. Školy by sa mali sústrediť na vnímanie rozdielov a tie prezentovať ako prirodzenú súčasť komunity. Školy, ktoré sa snažia rozvíjať inkluzívnu politiku by mali rešpektovať rozdiely medzi jednotlivými žiakmi a demonštrovať ju prostredníctvom kurikula bohatého na multikultúrnu výchovu, vyučovacími hodinami zameranými na rôzne druhy inteligencie, vyzdvihovaním hodnoty spolupráce nad súťaživosťou a budovaním pocitu súnaľezitosti ku kolektívu ako jedného z hlavných edukačných cieľov.

---

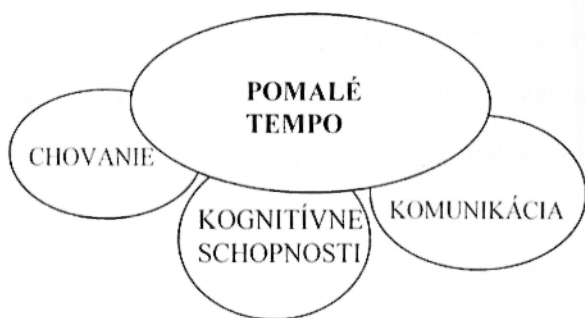
<sup>8</sup> viac informácií je možné nájsť na: <http://www.salto-youth.net/toolbox/>

### 3.1.1 Kategórie vnímaných rozdielov

Podarilo sa nám zistiť štyri veľké nosné kategórie vnímaných rozdielov: **pomalé tempo**, **kognitívne schopnosti**, **komunikácia**, **chovanie** a niekoľko menších okrajových kategórií.

Pomalé tempo nestojí na rovnakej úrovni ako ostatné tri kategórie, má špeciálne postavenie v tom, že sa ostatnými kategóriami prelína.

*Graf 1. Prienik kategórií vnímaných rozdielov*



#### 3.1.1.1 Pomalé tempo

Zo žiackych odpovedí sa zdá, že správna rýchlosť práce je dôležitou súčasťou školských zručností. Pokiaľ niekto nie je schopný sledovať zadané tempo, vyčnieva z radu a to v negatívnom zmysle slova.

Dozvedáme sa o dvoch kategóriách žiakov: jednak tých, ktorí zovšeobecňujú pomalé tempo na charakteristiku žiaka a ďalej tých, ktorí dokážu špecifikovať oblasť, v ktorej je žiak pomalší.

Vo väčšine prípadov bolo pomalé tempo vnímané hlavne negatívne ako niečo spomaľujúce, brzdiace a to najmä v oblasti učenia a pohybu.

#### Diskusia k pomalému tempu

Nervozita žiakov z pomalého tempa bude zrejme súvisieť s individualizmom a súťaživosťou, ktoré sú v našich školách prítomné. Práca v škole je do veľkej miery založená na súťaživosti. Motiváciou, ktorú pri vyučovaní učitelia často využívajú je porovnávanie výkonu a ukladanie žiakov na škálu od najlepšieho po najslabšieho. Hodnotí sa výkon. Dôležitá je rýchlosť, práca vykonaná v čo najkratšom čase. Presnosť a zodpovedný prístup je zväčša až na druhom mieste.

Rozvíjanie súťaživosti žiakov samozrejme súvisí s požiadavkami doby. Doba však na druhej strane vyžaduje stále viac i schopnosť pracovať v tímoch, kde črta prehnanej súťaživosti môže byť na obtiaž, kde je potrebné vedieť ponúknuť svoje kvality v prospech tímu a nechať i ostatným členom možnosť prispieť v tom, v čom excelujú. Pričom tak ako sa líšia kvality jednotlivých členov, tak sa líši aj ich pracovné tempo. Je potrebné nájsť také, ktoré bude optimálne pre všetkých.

Dieťa samotné vníma svoj výkon v závislosti na tom ako ho hodnotia významní druhí. Opierajúc sa o Eriksonove štádiá vývoja, ktorým sme sa venovali v teoretickej časti by sme chceli uviesť do súvislosti negatívne vnímanie pomalého tempa u spolužiaka s postihnutím a jeho budovaním si základnej cnosti obdobia školského veku, ktorou je zručnosť. Za priaznivých podmienok poznáva dieťa, že dobrými výkonmi, úsilím a snahou môže dosiahnuť vnútorné uspokojenie z osvojenia zručností a z dobrého výkonu. Tento moment je dôležitý pre rozvíjanie vôle a sebehodnotenie osobnosti pre celý ďalší život. Usilovnosť a snaživosť sú ocenené pochvalou, uznaním, stupňuje sa prejav kladného emočného hodnotenia. Prekonáva sa pocit menejcennosti, ktorý je u detí bežný. V nepriaznivých prípadoch dieťa nevynakladá úsilie, nesnaží sa o dosiahnutie dobrých výsledkov v učení, rezignuje. Jeho pocit menejcennosti sa premieňa na komplex menejcennosti. Zvyšuje sa hladina úzkosti, narušuje sa vývoj záujmu a obecné motivácie, v mnohých prípadoch tiež dochádza k nepriaznivým formám vyrovnávania sa s náročnými životnými situáciami. Dieťa sa napr. snaží upozorniť na seba šaškovaním, uličníctvom atd. (Čáp, 2001)

### **Odporúčenia k pomalému tempu**

So žiakmi je možné hovoriť o kladoch a záporoch rôzneho pracovného tempa. Máme možnosť sa žiakov pýtať na to, ako súvisí rýchlosť práce s pozornosťou. Môžeme diskutovať o tom, v čom sú klady rýchlej práce a čo sa môžeme naučiť od ľudí, ktorí pracujú pomalším tempom. Môžeme sa spoločne zamyslieť nad tým, ako nám pomalé tempo umožní pohľad na proces vlastného myslenia, ktorý môže byť obohacujúci.

Navrhujeme vyskúšať si spolu so žiakmi pomalé tempo počas jedného dňa, kedy sa bude všetko odohrávať spomalene. Žiaci tak dostanú možnosť vžiť sa do kože spolužiaka, získajú skúsenosť nového pohľadu na svet, o ktorom je možné ďalej

diskutovať. Reakcie žiakov sa tiež môžu meniť spolu s nutnosťou situácie konkurencie schopnosti iným skupinám. Rôzna náplň spolupráce vyžaduje rôznu úroveň súťaživosti.

### **3.1.1.2 Kognitívne schopnosti<sup>9</sup>**

Najväčšou kategóriou vnímaných rozdielov bola oblasť kognitívnych schopností. Žiaci vnímajú odlišnosť v troch oblastiach: v znalostiach žiaka, v prebranom učive a vo vzdelávacích postupoch.

Čo sa týka znalostí, žiaci ich u svojich spolužiakov s postihnutím hodnotia ako odlišné od svojich vlastných a to v pozitívnom i negatívnom zmysle. Čo sa učiva týka, žiaci si rozdielnosť uvedomujú a niektorí ju hodnotia ako nevýhodu pre integrovaného žiaka. Negatívne podľa nich je, že nemôže brať s ostatnými rovnaké učivo.

#### **Diskusia ku kognitívnym schopnostiam**

Vysvetlenie pre vnímanie rozdielov v kognitívnej oblasti hľadáme opierajúc sa o Langmeiera a Krejčířovú (1998), ktorí sa venujú popisu charakteristík školského veku. Tvrdia, že proces učenia obsahuje novú kvalitu - omnoho viac sa opiera o reč. Reč ľudskú činnosť riadi a dovoľuje ďalší kvalitatívne nový rozvoj. Je základným predpokladom úspešného školského učenia, napomáha pamätaniu a predlžuje pochopenie a ovládnutie sveta. Ak žiak neovláda reč, ktorou sa hovorí v škole sťažuje to jeho pochopenie učebnej látky a zhoršuje šance na pokrok vo výučbe. U žiakov s postihnutím sú značné interindividuálne rozdiely nielen v slovnej zásobe, ale aj v jej obsahu, v preferencií určitých druhov slov, v skladbe apod.

Na počiatku dospievania začínajú byť žiaci schopní vyvodzovať formálne súdy (myšlienková práca s obsahmi, ktoré si nemôžu konkrétne predstaviť). Logické usudzovanie niektorých žiakov sa týka len konkrétnych vecí a javov, obsahov, ktoré si možno názorne predstaviť. Rozdiely v spôsobe myslenia sa môžu prehĺbovať.

Žiaci na druhom stupni sa dokážu sústrediť na viacej aspektov učebnej látky a tak rastie zložitosť učenia. Langmeier a Krejčířová (1998) hovoria, že s plánovitosťou učenia súvisí aj to, že si žiak osvojuje určité obcenejšie postupy učenia - učí sa ako sa

---

<sup>9</sup> Žiaci si všímajú i vôľových vlastností akými sú napríklad pracovitosť, lenivosť apod., ktoré úzko súvisia s rozvojom v oblasti vzdelávania.

učiť. To má pre jeho ďalší pokrok v školskom vzdelávaní rozhodujúci význam a hrá podstatnejšiu úlohu než aký počet poznatkov si osvojí. Zvlášť v súčasnej dobe, keď sú žiaci zavalovaní nadmerným množstvom rôznych informácií, si dieťa musí nájsť svoj systém, čo vyberať. Toto môže byť nielen pre žiaka s postihnutím náročnou úlohou a rozdiely môžu byť viditeľné.

Z psychologického hľadiska chápe Erikson (1999) ako overujúcu silu silu kognitívneho rastu, pretože s každým štádiom cibri a rozširuje kapacitu pre správnu súhru s reálnym svetom. „Preto môže byť užitočné sledovať vzťahy „senzorimotorickej“ stránky inteligencie v Piagetovom zmysle a infantilnej dôvery, „intuitívne-symbolickej“ stránky s hrou a iniciatívou; „konkrétne-operačných“ výkonov s pocitom zručnosti a konečne „formálnych operácií“ a „logických manipulácií“ s vývojom identity.“ (Greenspan, 1979 in Erikson, 1999, str.74)

Otázkou ostáva, ako štádiá prebiehajú u jedincov so zníženou kognitívnou schopnosťou. Predpoklad kauzálnej závislosti, v ktorej by najvyššie dosiahnuté štádium inteligencie určovalo i najvyššiu možnú epigenetickú kategóriu je podľa nás zavádzajúci. Človek v náveznosti na vek a životné situácie, s ktorými je konfrontovaný postupne prechádza riešením konfliktov, ktoré popisuje Erikson. Kognitívne schopnosti sú jedným z faktorov, ktorý ovplyvňuje spôsob, akým sa človek so životnými otázkami popasuje. Nemyslíme si však, že by ľudia so sníženými kognitívnymi schopnosťami mali byť ukrátení o príležitosť čeliť rovnakým vývojovým konfliktom ako ich rovesníci.

### **Odporúčenia ku kognitívnym schopnostiam**

Učiteľia by sa so žiakmi mali rozprávať veku primeraným spôsobom, budú tak pre žiakov modelovať veku primerané očakávania. Pokiaľ je dostatočne viditeľné presvedčenie učiteľa o tom, že žiak s postihnutím nie je menejcenný, ale sa len jednoducho pohybuje životom iným spôsobom, tak i žiaci porozumejú, že človek s postihnutím nie je pokazený a teda nepotrebuje opraviť, a že má čo poskytnúť ako spolužiak i ako kamarát.

Odporúčenia smerujú k rozvíjaniu flexibilného myslenia, ktoré prináša nové a rozmanité spôsoby riešenia namiesto jedného správneho.

Žiaci sú si dobre vedomí svojich úspechov či neúspechov a svoje vlastné zručnosti si porovnávajú s výkonmi ostatných žiakov. Porovnávanie je dôležitou schopnosťou, na ktorej rozvoji sa v škole zatiaľ systematicky nepracuje. Schopnosť

porovnávať je pri tom kľúčovou pre proces rozhodovania, ktorý je každodennou súčasťou života každého z nás, a je preto účelné podporiť žiakov v jej osvojení. Je dôležité žiakov viesť k sledovaniu rôznorodých kritérií a upozorniť na nebezpečenstvo sústredenia sa len na jedno kritérium. Porovnávanie na základe jedného kritéria (ktoré v našom prípade môže predstavovať oblasť chovania, kognície či komunikácie) smeruje k redukovanému pohľadu na osobnosť žiaka. Zameranie sa na jediný parameter môže viesť k vytesneniu bohatosti zvyšných stránok jedinca.

### **3.1.1.3 Individuálny prístup**

Pri otázke individuálneho prístupu sa ukazujú dve skupiny žiakov: tí, ktorí pokladajú prispôsobenie podmienok za prirodzené a uvedomujú si nutnosť rôznosti podmienok, ktoré sa viažu na rôznosť východiskových schopností. Vo väčšine prípadov však hovoria žiaci o nadržiavaní a špeciálnych výhodách s negatívnou konotáciou.

#### **Diskusia k individuálnemu prístupu**

Dozvedeli sme sa, že individuálny prístup môže byť žiakmi vnímaný ako privilegované postavenie. Rovnako ako mnoho učiteľov a asistentov si i my kladieme otázku do akej miery pomáha a do akej limituje a vydeľuje žiaka s postihnutím z kolektívu?

Individuálny prístup je kľúčovým faktorom pri realizácii integrácie. V praxi môže a vlastne musí tento prístup vyzerat' rôzne. Záleží na subjektívnej interpretácii učiteľa. I z tohto dôvodu je výhodné mať dobre napísaný IVP. Pod maskou individuálneho prístupu môže totiž dochádzať k vytváraniu privilegovaného postavenia, či ako tento fenomén menej honosne nazývajú žiaci – k nadržiavaní. Toto potom pôsobí protichodne k výhodám, ktoré by individuálny prístup mal prinášať. Nadržiavanie pôsobí v očiach študentov nespravodlivo. Tí len ťažko vnímajú, že nie je z veľkej miery zapríčinené žiakom samotným, ktorý je kvôli nemu spolužiakmi odsudzovaný. Vnímajú ho ako negatívnu súčasť žiaka. Nadržiavanie sa zdá byť prekážkou, ktorá bráni žiakom vo vzájomnom nadväzovaní kontaktov.

Na nadržiavanie je zaujímavé nahliadnuť optikou atribučných procesov, ktoré sme priblížili v teoretickej časti. Pokiaľ chovanie zodpovedá stereotypu je interpretované ako typické, pokiaľ však je v rozpore s očakávaniami, bude



vysvetľované prostredníctvom vonkajších faktorov (napr. nadmernou pomocou asistenta).

### **Odporúčenia k individuálnemu prístupu**

Na udržaní akurátnej miery individuálneho prístupu by sme mali spolu s učiteľmi pracovať. Nie je jednoduché nájsť hranicu medzi – „ešte to zvládne sám“ a „už je to nad jeho sily“. Bolo by potrebné pracovať systematicky na hľadani tejto hranice, aby sme žiaka nepodceňovali, ale aby sme ho zároveň neprecenili. V teoretickej časti tvrdíme, že je dôležité rešpektovať individuálne tempo a možnosti dieťaťa. Je dôležité dať pozor, aby neskĺzol individuálny prístup k nadrživaniu, ktoré žiaka v očiach jeho spolužiakov poškodzuje.

O individuálnom prístupe je potrebné hovoriť so žiakmi, aby napriek tomu, že vidia nepomer známok a znalostí u spolužiaka si boli schopní túto „nespravodlivosť“ vysvetliť. Môžeme s nimi otvoriť debatu na téma „zmysel hodnotenia v škole“, môžeme rozobrať absolútne a relatívne, objektívne a subjektívne aspekty hodnotenia. Upozornenia žiakov na nadrživanie je potrebné brať vážne. Nebezpečenstvom je ohrozenie postavenia žiaka s postihnutím v triede. Hrozí, že ho spolužiaci budú vnímať ako menejcenného, pretože potrebuje pomoc, ktorú ostatní nepotrebujú.

Prekážky v podobe segregujúcich vzdelávacích praktík nebránia len vzniku priateľstiev, ale i kvalitnému vzdelávaniu žiakov s postihnutím i bez postihnutia. Tashie (2006) uvádza, že poskytovanie špeciálnej podpory počas vyučovania, ale mimo triedy neprispieva ku kvalite vzdelávania. Naopak radikálne hovorí, že všetci učitelia by mali rovno zavrhnúť myšlienku, že niektorí študenti musia opustiť triedu nato, aby sa mohli učiť. Členovia tímu môžu spolupracovať, aby zabezpečili špeciálne pedagogickú podporu v kontexte triedy a všeobecného kurikula. Špeciálna podpora by mala byť súčasťou vyučovacej hodiny a mala by byť začlenená do klasickej učebnej osnovy alebo poskytnutá pred či po vyučovaní. Učitelia majú moc pripraviť prostredie tak, aby dovolilo každému žiakovi zúčastňovať sa každej hodiny. Vyučovanie, ktoré kladie dôraz na rôzne spôsoby zapojenia sa do procesu učenia poukazuje na to, že všetci žiaci majú schopnosť sa učiť.

### 3.1.1.4 Asistent

Žiaci označovali prítomnosť asistenta v triede pozitívne v prípadoch, keď bol vnímaný ako prospešný pre celú triedu. Asistent je však žiakmi často vnímaný negatívne, vzbudzuje závisť z nadržovania a zároveň je dôkazom svedčiacim o zníženej schopnosti integrovaného žiaka samostatne pracovať. Spolužiaci vzájomne poznajú a posudzujú svoje silné a slabé stránky. U spolužiaka s postihnutím jeho úspechy často prisudzovali vonkajšiemu zdroju - teda asistentovi. Mnoho žiakov predpokladá, že dobré školské výsledky sú veľkou mierou ovplyvňované prítomnosťou asistenta. Žiaci tvrdia, že pre spolužiaka s postihnutím môže asistent predstavovať pomoc, tá však môže byť i nevýhodou pokiaľ je prehnaná a asistent robí veci za žiaka.

Žiaci, ktorí vnímali asistenta v triede ako prekážku, určovali ako nevýhodu rušenie šeptaním a vysvetľovaním počas hodiny.

#### Odporúčenia k asistentovi

Pokiaľ vidíme príčinu problémov v špeciálne vzdelávacích potrebách žiakov, prirodzene uvažujeme o podpore v podobe asistenta, ktorý by s ním pracoval. Pre mnohých žiakov je asistent v triede základnou podporou pri vzdelávaní.

Prítomnosť dvoch dospelých osôb v triede prispieva ku kvalite učebného procesu všetkých žiakov. Asistent je však často chápaný ako individuálny učiteľ žiaka s postihnutím. Poskytovanie podpory formou asistenta by malo byť len čiastočnou súčasťou snahy o zvýšenie miery zapojenia žiakov. Úlohou asistenta je podporovať učiteľa tak, aby sa mohol venovať všetkým žiakom v triede. Preto je dôležité, aby učiteľ žiaka s postihnutím vnímal ako jedného zo svojich žiakov. Pokiaľ učiteľ nesie zodpovednosť za všetkých žiakov vo svojej triede, potom môže byť asistent oporou učiteľovi i žiakom rôznymi možnými spôsobmi.

Mnohí asistenti dostali nejasné vysvetlenie ich role. Hlavným cieľom je podpora všetkých študentov, aby boli v triede úspešní. Neustála prítomnosť asistenta pri integrovanom žiakovi zabraňuje prirodzenému kontaktu s ostatnými žiakmi. S podporou a supervíziou učiteľa môže asistent pracovať s malými skupinami žiakov, či poskytnúť individuálne inštrukcie žiakom, ktorí to potrebujú.

Základnými zásadami práce asistenta je doslovne neprilepiť sa na jedného žiaka, pri ktorom bude sedieť celý deň, ale pomáhať všetkým žiakom využiť prirodzené

príležitosti tráviť čas spoločne. Ďalšou zásadou je nehovoriť za žiakov a rešpektovať ich právo na učenie sa pokusom a omylom. Kľúčovou je viera asistenta v potenciál všetkých žiakov v triede.

Podpora by mala zahŕňať i prípravu, kde učiteľ plánuje výučbu s ohľadom na všetkých žiakov, ich rôzne východiská, skúsenosti a štýly učenia, a na ich schopnosť si vzájomne pomáhať. Pokiaľ je výučba navrhnutá tak, aby podporovala zapojenie všetkých žiakov, znižuje sa potreba individuálnej asistencie. Skúsenosť triedy s asistentom a individuálnou podporou, ktorú poskytuje môže viesť k väčšej miere aktivity a samostatnosti v učení všetkých žiakov a súčasne ku skvalitneniu výučby v celej skupine.

Sám asistent spolu s učiteľom by mali reflektovať existujúce spôsoby práce. Je potrebné uvažovať nad tým, či niektoré aspekty našej praxe neúčinkujú ako bariéry účasti na zamýšľanom kurikule. V tejto súvislosti je treba do hĺbky sa zaujímať o to, čo sa v triede deje. Ainscow (2002) uvádza, že výskum, na ktorom sa podieľal, ilustruje, ako niektorí žiaci dostávajú od učiteľov jemné „odkazy“ vypovedajúce o tom, že ich učiteľ nepovažuje za plnohodnotných žiakov. Mali by sme sa zamyslieť nad spôsobmi, ako určiť bariéry, ktoré niektorí žiaci pociťujú, pomenovať ich a vysporiadať sa s nimi spôsobom, ktorý žiaka podporí. V tomto ohľade sa názory žiakov ukazujú byť sľubným východiskom diskusie o inklúzií.

### **3.1.1.5 Chovanie**

Kategória chovania bola druhou najpočetnejšou skupinou vnímaných rozdielov. Žiaci hodnotili na jednej strane chovanie žiaka s postihnutím a na strane druhej chovanie ľudí k nemu.

Rozdiely žiaci vidia najmä v infantilnom správaní, v správaní neprimeranom situácií, v nadmernej ustráchanosti a prílišnej slušnosti. Pozitívna konotácia odpovedí je skôr výnimkou. V rámci podobností žiaci vnímajú spolužiaka ako normálneho žiaka triedy.

Spomenuté je rovnocenné zapájanie integrovaného žiaka do kolektívu, ale na druhej strane i odlišné chovanie sa okolia voči integrovanému žiakovi. Dozvedáme sa, že zapojenie žiaka do kolektívu má svoju vnútornú dynamiku. Jeden žiak prilihavo vyjadruje rovnováhu medzi aktivitou žiaka so špeciálnymi potrebami a aktivitou okolia

vyvinutou pre zaradenie do kolektívu: „*ale také už se zapojuje do kolektivu a nám už nikdo nemusí připomínat abychom si s ní hráli*“.

### **Diskusia k chovaniu**

Na prvý pohľad sú viditeľné vonkajšie prejavy rozdielneho chovania spolužiaka s postihnutím. Keď sa žiaci navzájom lepšie nepoznajú, vnímajú len vonkajšie prejavy bez toho, že by sa zamýšľali nad dôvodmi, ktoré ich spolužiaka k rozdielnemu chovaniu vedú. Chovanie potom najčastejšie vyhodnocujú ako nezrozumiteľné a podľa získaných odpovedí často rezignujú na riešenie nejasnej situácie a na spolužiaka s postihnutím reagujú ignoráciou. V týchto prípadoch je pre nich spolužiak a jeho postihnutie tabu.

Ako tabu určuje Doubek (1999) štyri faktory: hygienu, prospech alebo šikovnosť, vzhľadovú atraktívnosť a iracionálne chovanie. Nám sa potvrdili najmä dve oblasti a to: chovanie neprimerané situácií a školská úspešnosť.

### **Odporúčenia k chovaniu**

Toto tabu najlepšie rozkryjeme ak o ňom začneme otvorene diskutovať. Preto apelujeme na dôležitosť priestoru pre kladenie zvedavých otázok. Ak priestor pre spoločnú diskusiu chýba, vzniká miesto pre vymýšľanie vlastných nepodložených hypotéz založených často na predsudkoch. Ideálne je mať možnosť opýtať sa priamo pri zdroji, teda otvorene osloviť spolužiaka s postihnutím. Integrovaný žiak tak dostáva možnosť stať sa odborníkom na svoje postihnutie.

### 3.1.1.6 Komunikácia<sup>10</sup>

Najdôležitejším je poznanie, že žiaci hovoria o obtiažnosti komunikácie v dvoch zmysloch: jednak v zmysle uzavretosti spolužiaka s postihnutím a druhak v zmysle nejasnej výslovnosti.

#### Odporúčenia pre komunikáciu

Tashie (2006) uvádza, že predsudky o neschopnosti komunikovať sú časté. Je veľmi dôležité uvedomiť si a žiakom ďalej posunúť odkaz, že to, že ich spolužiak nerozpráva ešte neznamená, že nemá čo povedať. Nie je potrebné vymýšľať zložité komunikačné systémy. Stačí, že si spolužiaci budú rozumieť. Je užitočné dať im informácie o rôznych druhoch a spôsoboch komunikácie (gestá, znaky, používanie komunikačných pomôcok atď.) a nebáť sa ich zapojiť do procesu vytvárania komunikačných pomôcok. Najdôležitejšie je teda zaistiť komunikáciu jedinca s prostredím, aby sa mohol rozvíjať a vnútorne konštruovať. Dôležitosť zabezpečenia efektívnej komunikácie k zmene negatívnych postojov podčiarkuje vo svojej práci i Allport (1979).

Žiakom je potrebné dať k dispozícii korektné slová na označenie reality. Vhodné nástroje im umožnia precíznejšie označovanie situácií, ale i rozvinú ich slovnú zásobu. Zo žiakmi je možné o konotácií jednotlivých slov hovoriť.

Hlavnou úlohou je rozpúšťanie pomyselnej „hranice normy“ v našich mysliach, zmena našich postojov. Hranica sa odvíja od konca, ku ktorému sa vzťahujeme – máme dané kam máme dôjsť (suma potrebných dosiahnutých vedomostí pre úspešné fungovanie v spoločnosti). V súčasnej spoločnosti existuje naliehavá potreba

---

<sup>10</sup> Pri téme komunikácia nás žiaci inšpirovali k zamysleniu nad otvorenosťou diskusie o rôznosti v triede, ktorú považujeme za tak dôležitú. Odpoveď: „*z taktu nemluvíme o postihnutých a postihnutých, keď je ve škole*“ inšpiruje k myšlienke, či pri takomto prístupe nevzniká z postihnutia „tabu“.

S komunikáciou súvisí i používanie a výber slov pre označenie javov, vecí a ľudí vo svete, tak ako o tom hovoríme v kapitole o utváraní postojov voči ľuďom s postihnutím v teoretickej časti. U niektorých žiakov ma zarazil jazyk, ktorý použili na označenie spolužiaka s postihnutím: „*můžu se od něj naučit, jak v budoucnu s těmito případy jednat*“.

komunikácie – tá je v kultúrnej spoločnosti doslova nesená písanými informáciami; zážitkami predávanými slovom. V tejto oblasti žiak s postihnutím často zaostáva. Naučme žiakov vnímať i prirodzené miesto ostatných (mimoverbálnych apod.) spôsobov vyjadrovania tak, aby boli plnohodnotným vyjadrovacím a komunikačným prostriedkom. Môžeme využiť zážitkové, neverbálne, dramaterapeutické a ďalšie prístupy k vyjadrovaniu a komunikácii. Samozrejme zároveň musíme vyvíjať a aplikovať i metódy, ako rozvíjať kognitívne funkcie jednotlivcov a ich schopnosť verbálnej komunikácie.

### **3.1.1.7 Sociálne učenie**

Veľkou kategóriou vnímaných výhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím je získavanie sociálnych zručností a skúsenosť s kontaktom s rovesníkom s postihnutím. Umenie rovesníckej pomoci spočíva v schopnosti byť vnímavý voči potrebám žiaka. Pri spolupráci žiaci uplatňujú napríklad častejšie opakovanie či pomalšie vysvetľovanie.

Skupina žiakov sa pokúša nazrieť na výhody i cez perspektívu integrovaného žiaka. Prichádzajú k záveru, že pre ich spolužiaka je prítomnosť v „normálnej“ triede plusom najmä vďaka možnosti komunikovať a učiť sa s rovesníkmi.

Sociálne učenie funguje teda v oboch smeroch. Prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede je posudzovaná v dvoch smeroch: po prvé ako kapitál pre samotného žiaka s postihnutím, po druhé ako kapitál pre ostatných žiakov.

### **Diskusia k sociálnemu učeniu**

Vo výskume Smékalovej (2004) sa najväčšie rozdiely medzi integrujúcimi a neintegrujúcimi triedami objavili v spokojnosti a výskyte treníc. Náš výskum taktiž potvrdzuje, že prítomnosť integrovaného spolužiaka je pre žiakov spojená s väčším pokojom v triede, stmelenejším kolektívom, naučením sa asertivite a možnosťou zamyslieť sa nad problematikou postihnutia. Mnohé výskumy potvrdili (Lašek, 2001 in Smékalová, 2004), že spokojná atmosféra v triede vedie k efektívnejšiemu učeniu a zároveň pozitívne ovplyvňuje osobnostný rast žiakov. To isté platí o štatisticky významne slabšom vnímaní výskyte treníc. Súdržnosť je fenomén poukazujúci na kamarátske vzťahy a dôveru.

Žiaci opakovane hovoria, že výhodou je možnosť naučiť sa ako jednať v kontakte s človekom s postihnutím. Tashie (2006) upozorňuje že, podpora od

spolužiakov môže vyzerat' ako kamarátstvo, netreba si ich však zamieňať a je užitočné naučiť sa pojmy správne používať. Poskytovanie podpory nie je ničím zlým, naopak je výborným spôsobom ako sa učiť a rásť. Nedá sa však pomenovať priateľstvom. V prípade vrstovnickej podpory ide o hierarchický vzťah.

### **Odporúčenia k sociálnemu učeniu**

Emočné reakcie malého dieťaťa majú v podstate automatický charakter, ale v školskom veku by malo dieťa byť schopné podľa potreby vlastnou vôľou svoje city potlačiť alebo naopak ich zreteľne vyjadriť. Pracujme so žiakmi na porozumení ich vlastných pocitov v rôznych situáciách, učme ich brať ohľad na očakávania, požiadavky a postoje sociálneho okolia. Langmeier a Krejčířová (1998) opisujú žiakov s dobrou emočnou kompetenciou, ktorí sú si vedomí vlastných pocitov aj emócií druhých ľudí, vyjadrujú svoje prežitky primeraným spôsobom a sú schopní svoje pocity kontrolovať a regulovať podľa okamžitej situácie tak, aby to zvládnutie prítomného problému uľahčilo – nájdime čas pre spoločné zdieľanie skúseností, využime rôzne schopnosti a skúsenosti žiakov. Emočná kompetencia má potom veľký vplyv aj na úspešnosť dieťaťa nielen v sociálnej interakcii, ale aj v iných oblastiach, napríklad pri zvládaní školských nárokov. Autori tvrdia, že školský prospech len slabo koreluje s inteligenciou dieťaťa, ale má významný vzťah k jeho sociálnej obratnosti a emočnej vyrovnanosti. Dobrá emočná kompetencia môže niektorým žiakom chýbať, preto sa ich správanie môže zdať ostatným spolužiakom nezrozumiteľné.

So žiakmi zabúdame pracovať systematickým spôsobom na uvedomení si a porozumení podstate empatie. Je podstatné si uvedomiť, že empatia nie je synonymom súcitu. Empatia je schopnosť uvedomiť si ako sa v danej situácii druhý cíti. Dôležité sú potom spôsoby, ktorými sme schopní druhého podporiť v riešení situácie.

#### **3.1.1.8 Reakcia na rôznosť**

Veľká skupina žiakov nezrozumiteľné správanie svojho integrovaného spolužiaka nerieši. Niektorí majú pocit, že všetkému rozumieť nemôžu, a tak ďalej po príčinách nepátrajú a rezignujú. Iní riešia nezrozumiteľnú situáciu ignorovaním – v niektorých prípadoch ignorovaním spolužiaka samotného, v iných len ignorovaním jeho správania.

Žiaci sami prichádzajú s rôznymi stratégiami riešenia nezrozumiteľnej situácie. Aktívnejší navrhujú upozorniť spolužiaka, aby prestal; vysvetliť svoj pohľad na vec či zmeniť téma hovoru. Tí pasívnejší navrhujú odísť, nevšimáť si ho či usmiať sa v duchu.

Zo skupiny žiakov, ktorí sa o nezrozumiteľnej situácii rozhodnú s niekým poradiť, ide najväčší počet žiakov priamo za spolužiakom s postihnutím. Pokiaľ nedostane uspokojivú odpoveď, ide za asistentom (najmä pre pomoc s komunikáciou) alebo za učiteľom. Skupina žiakov ešte pred oslovením asistenta využije radu od ostatných spolužiakov.

### **Odporúčenia k reakciám na rôznosť**

Žiakom sa nedostáva vzorov chovania k riešeniu každej novej situácie, do ktorej sa dostanú. Preto pokladáme za dôležité uviesť žiakov do problematiky nových situácií formou diskusie. Polemizovanie o tom, čo robiť v nezrozumiteľnej či novej situácii môže slúžiť k rozvinutiu výmeny názorov medzi žiakmi, ku kladeniu nezodpovedaných otázok. Žiaci by mali vedieť, že je viacero možných reakcií na situáciu a nielen jedna je správna. Žiaci často nevedia, že i dospelí sa musia rozhodovať a že i pre nich ide o náročný proces. Pomôžme žiakom osvojiť si vhodné stratégie rozhodovania sa.

#### **3.1.1.8.1 Spolužiak s postihnutím ako potenciálny terč vtipov**

Väčšia skupina žiakov sa prikláňa k názoru, že spolužiak s postihnutím nie je terčom vtipov, niektorí žiaci to argumentujú dobrým zapojením sa do kolektívu.<sup>11</sup> Ďalšími dôvodmi sú naopak ignorácia a pocit nezájmu zo strany žiaka s postihnutím.

Skupina žiakov udáva naopak vyššiu mieru posmeškov voči spolužiakovi s postihnutím.

Zábave sa v triedach nesie v pozitívnom i negatívnom duchu. Od žiakov sa dozvedáme o schopnosti žiaka s postihnutím urobiť dobrý vtíp. Zábava môže však byť i silená a nemiestna zo strany integrovaného žiaka, na druhej strane hovoria žiaci o zábave na jeho úkor.

---

<sup>11</sup> Spomenuté je kamarátstvo bez ohľadu na podobnosti, či rozdiely ("patří do naší party").



## **Diskusia k žartom a vtípkovaniu**

Je potrebné upozorniť na nasledujúce dve odpovede, ktoré sa črtajú ako potenciálne nebezpečné plytčiny, na ktorých by mohol vzájomný vzťah spolužiakov stroskotať. Odpoveď: „*vůbec, každý v tomhle ohledu na něj kašle*“ ukazuje na bezpečnosť pred posmeškami za cenu ignorácie, za cenu toho, že si žiaka v triede nikto nevšima. Pokorná nám na prednáškach prízvukovala, že najohrozenejší žiaci nie sú tí, ktorí najviac provokujú a vyžadujú najviac pozornosti, ale tí „neviditeľní“, ktorých prehliadame. Na druhej strane stojí odpoveď: „*v mé přítomnosti nikdy nebyla pomlouvána, vždy je jen chválena jak je dobrá*“. Táto nás vedie k zamysleniu sa nad tým, či neustále chválenie nevedie k pocitu závidosti z nadržovania a privilegovaného postavenia u ostatných spolužiakov a tým narušuje a zhoršuje vzájomný vzťah. Druhý okruh – Interakcia a informácie o spolužiakovi s postihnutím

## **3.2 Druhý okruh – Interakcia a informácie o spolužiakovi s postihnutím**

### **3.2.1 Interakcie spolužiakov na vyučovaní**

V oblasti interakcie vo vyučovaní je polovica žiakov, ktorí majú so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím skúsenosť a niečo menej ako polovica žiakov, ktorým takáto skúsenosť chýba.

#### **Diskusia k interakciám na vyučovaní**

Reflexia o chýbajúcej skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím u polovice respondentov nás vedie k úvahe, že napriek tomu, že žiak je v triede prítomný, žiaci s ním nepriechádzajú do kontaktu v rámci práce počas vyučovania. Spoločne strávený čas sa teda redukuje na prestávky. Tento možný čas interakcie sme však neskúmali.

Sami žiaci uvádzajú, že k spolupráci s integrovaným spolužiakom nedošlo, pretože sa nevyskytla k tomu príležitosť alebo sa príležitosť vyskytla len zriedka. Systém priradovania do skupín je nastavený tak, že niektorí žiaci nedostanú príležitosť byť so spolužiakom v skupine, inde sú zavedené nemenné pracovné dvojice. Stáva sa

i to, že žiaci spoluprácu nevyhľadávajú, pretože po skúsenosti sa im zdá nezáživná apod.

Smékalová (2004) hovorí o dvoch druhoch skúsenosti so spoluprácou so žiakom s postihnutím. V prvom prípade ide o priamy vplyv - skúsenosť s integráciou môžeme nazvať „blízkou“. V druhom prípade ide o vplyv nepriamy, skúsenosť s integráciou môžeme označiť ako „sprostredkovanú“. V rámci „blízkej integrácie“ dochádza podľa výskumu Smékalovej k bližšiemu poznaniu žiaka s postihnutím, spolužiaci s ním môžu vstupovať do interakcií, dostávajú od neho spätnú väzbu a tým sa utvrdzuje ich pocit súnalezitosti, vytvárajú sa a pretvárajú normy skupiny. V druhom prípade toto možné nie je, žiak s postihnutím je vnímaný ako niekto, kto nie je úplne cudzí, ale nie je ani „náš“. Chýba komunikácia a interakcia, ktorá je podstatou blízkej interakcie. Z našich výsledkov sa zdá, že i keď sa jedná o blízku interakciu, k spolupráci vo vyučovaní a teda ani ku komunikácií v mnohých prípadoch nedochádza.

Žiaci, ktorí majú skúsenosť so spoluprácou s integrovaným spolužiakom určujú spoluprácu ako skôr pozitívnu skúsenosť. Spokojnosť so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím je úzko spojená s mierou, do akej sa tento aktívne či pasívne, konštruktívne či deštruktívne zapája do chodu skupiny. Z odpovedí vyplýva, že pozitívne prežívaná skúsenosť súvisí s celkovou spokojnosťou zo spolupráce, s investovanou snahou prispieť k spoločnému dielu, s radosťou z možnosti poskytnúť pomoc, so spoločne zdieľanou zábavou a s možnosťou obohatiť sa o nové zručnosti a skúsenosti. Žiak s postihnutím je v tomto prípade pre skupinu prínosom, pretože dokáže pomôcť, má sa s čím s ostatnými podeliť – či už sa jedná o rôzne zručnosti, kamarátsstvo alebo zmysel pre humor. Je ostatnými vnímaný ako aktívny člen skupiny.

Spolupráca so žiakom sa môže javiť i ako neuspokojivá a to najmä kvôli pomalému pracovnému tempu, zlým pracovným návykom, slabším komunikačným schopnostiam, pasivite a zdanlivému nezájmu o spoluprácu. Pod negatívne vnímanou spoluprácou sa skrýva nezáživnosť, nuda apod..

### **Odporúčenia k interakcii vo vyučovaní**

Najúčinnejším nástrojom pozitívneho vplyvu na postoje je kontakt spojený so snahou o spoločné dielo (Allport, 1979). V spätnej väzbe žiaci učiteľom dávajú najavo, že spolupráca so spolužiakom s postihnutím môže byť i príjemnou skúsenosťou. Títo žiaci dávajú svojim učiteľom signál o tom, že by sa nebránili, keby bola hodina

smerovaná viacej na vzájomnú spoluprácu medzi žiakmi. Skúsme v triede zabezpečiť taký systém práce, aby si mali žiaci možnosť vyskúšať spoločnú prácu z rôznymi spolužiakmi. Pettigrew (1986 in Hrčka, 1997) hodnotí ako nedostatok súčasného chápania kontaktnej hypotézy dôraz na izolovanú a nie na opakovanú kontaktnú skúsenosť, po ktorej sa podľa neho prejaví pozitívny vplyv na postoje. Dbajme teda o to, aby spolupráca medzi všetkými žiakmi nebola ojedinelou, ale naopak pravidelnou skúsenosťou.

Existuje výskum (Ainscow, 2002) ukazujúci, že lepšie využitie interakcie a spolupráce medzi žiakmi môže prispieť k vytvoreniu inkluzívnejšieho prostredia triedy, a to spôsobmi, ktoré zlepšia podmienky učenia všetkých detí v triede.

Triednu dynamiku by mal okrem triedneho učiteľa monitorovať i školský psychológ. Neradi by sme rozširovali už i tak široké kompetencie učiteľa. Na začiatku je vhodné cielené vytváranie skupín, aby si žiaci dobre sadli a dopĺňali sa, postupne je však potrebné meniť skupiny, aby si vyskúšali pracovať s rôznymi spolužiakmi. Školský psychológ by mohol viesť diskusné fóra s triedami o tom, čo to znamená spolupráca ako sú ľudia rôzni a ako sa môžu dopĺňať a tom ako každý v tíme má svoju úlohu, o tolerancií a trpezlivosti.

Psychologický prístup je v praxi školskej integrácie často podceňovaný alebo je aplikovaný intuitívne. Hlavným činiteľom, ktorý vnáša do procesu začleňovania psychologické poznatky je poradenský psychológ, ktorý sa v procese školskej integrácie uplatňuje v mnohých rovinách a v oblasti komunikácie a vzájomných vzťahov v triede by mohol fungovať ako vynikajúci facilitátor. (Smékalová, 2004)

### **3.2.2 Interakcia spolužiakov po vyučovaní**

Na základe získaných odpovedí konštatujeme slabú interakciu medzi žiakmi a ich spolužiakom s postihnutím mimo vyučovania. Oblasť spoločnej mimoškolskej činnosti sa ukazuje ako „prázdna“. Čas mimo školy so spolužiakom s postihnutím netrávi 73 % žiakov. Príčiny, ktorými nám tento fakt žiaci vysvetľujú sú: málo príležitostí k tráveniu spoločného času so všetkými spolužiakmi, nielen so žiakom s postihnutím, ďalej vzdialenosť miesta bydliska a nedostatok voľného času.

Je možné, že väčšia vzdialenosť bydliska od školy má súvislosť so spádovosťou školy. Len v ¼ prípadov šlo naozaj o spádovú školu. Na strane žiaka sú potom omnoho nižšie šance tráviť voľný čas po vyučovaní s kamarátmi zo školy, pretože žiak odchádza (alebo býva vyzdvihnutý rodičmi) do vzdialenejšieho bydliska.

### **Odporúčenia k interakciám po škole**

Spádovosť nebude jediným dôvodom „prázdnoty“ v oblasti mimoškolských aktivít. Žiaci vypovedajú o nedostatku týchto aktivít vôbec. Je teda na škole, aby podporila organizovanie spoločných aktivít, aby poskytla spoločný priestor pre vzájomné stretávanie sa svojich študentov i po škole.

Škola má viacero úloh. Žiaci sa v triedach rozvíjajú nielen po stránke kognitívnej, ale i po stránke sociálnej. Okrem nasávania poznatkov a cibrenia mysle sa navzájom spoznávajú, vytvárajú kamarátstva a učia sa žiť v spoločenstve triedy. Škola má zodpovednú a náročnú úlohu zabezpečiť, aby možnosť na rast v oboch oblastiach dostali všetci žiaci. S odpoveďami žiakov vyplýva, že pociťujú nedostatok príležitostí na spoločné stretávanie sa v menej formálnom kontexte ako je kontext triedy. Jeden z našich návrhov smeruje k podpore myšlienky pripravovať priestor pre spoločné stretávanie žiakov v škole (napr. formou klubov, krúžkov, športových dní, kultúrnych happeningov).

### **3.2.3 Povedomie žiakov o záujmoch a silných stránkach spolužiaka s postihnutím**

Väčšina (68 %) žiakov vedela určiť záľuby alebo silné stránky svojho spolužiaka s postihnutím. Žiaci určujú konkrétnu oblasť záujmov v podobe športu, zvierat alebo špeciálneho hobby určuje väčšina žiakov. Zo získaných dát vyplýva, že žiaci záujmy spolužiaka poznajú.

Na druhej strane stoja žiaci, ktorí nevedia alebo nemajú záujem oblasť záľub identifikovať alebo tvrdia, že taká oblasť neexistuje. Táto skupina žiakov je v menšine.

### **3.2.4 Možnosť sa niečo nové od spolužiaka s postihnutím naučiť**

Spoločné záujmy, prípadne možnosť nejakú zručnosť či znalosť predať, či sa o nej aspoň porozprávať je dôležitým aspektom pre vznik kamarátstva. Chceli sme sa dozvedieť, či respondenti vnímajú, že žiak s postihnutím má určitý potenciál, ktorý by im mohol ponúknuť a tým sa zapojiť do sociálneho života svojich vrstovníkov.

Pozorujeme kontrast medzi množstvom žiakov, ktorí poznajú koníčky spolužiaka a medzi tými, ktorí si myslia, že by sa od neho mali čo naučiť. Najviac žiakov odpovedá, že od spolužiaka sa nemajú čo nové naučiť. Niektorými dôvodmi, ktoré žiaci uvádzajú sú slabý kontakt a problémy v komunikácii.

Žiaci, ktorí odpovedajú, že by ich spolužiak mohol naučiť niečomu novému vychádzajú z časti z jeho záujmov a silných stránok a z časti z možnosti konfrontovať svoj pohľad na svet s tým jeho. Žiaci vidia kapitál žiaka v jeho osobnostných kvalitách a zmysle pre humor, jeho prítomnosť vnímajú ako možnosť rozvinúť schopnosť sebareflexie. Žiaci pozorujú, že vďaka spolužiakovi získavajú skúsenosť s poskytovaním podpory ľuďom s postihnutím.

#### **Odporúčenia k možnosti sa naučiť niečo nové**

Prvým krokom vo facilitovaní priateľstva je prekonanie postojových bariér voči žiakom s postihnutím – zvnútornenie presvedčenia o tom, že žiak s postihnutím je niekto s kým stojí za to sa kamarátiť. Pokiaľ v to rodiny a učitelia veria a ostatným to komunikujú prostredníctvom slov i skutkov, potom sa stáva naplnenie vízie priateľstva pravdepodobnejšie (Tashie, 2006).

### **3.3 Zhrnutie diskusie - Bariéry v nadväzovaní kontaktov a stratégie sprostredkovania kamarátstiev**

S prihliadnutím na skutočnosť, že k problematike znevýhodnených skupín sa v doterajšej praxi pristupovalo s dávkou istej politickej korektnosti, cieľom tejto práce bolo okrem iného zmapovať ohniská možných konfliktov pri integrácii uvedených skupín. Zozbierané údaje poukazujú na skutočnosť, že hoci boli mnohé rozdiely medzi majoritnou spoločnosťou a minortinými skupinami marginalizované, v procese integrácie týchto skupín nevyhnutne dochádza k tomu, že vychádzajú na povrch a teda vyvstáva aj nutnosť sa nimi zaoberať.

Žiaci nám ukázali oblasti, ktoré vnímajú ako rozdielne či už v pozitívnom alebo negatívnom smere. Zistili sme, ktoré aspekty prítomnosti spolužiaka s postihnutím vnímajú ako výhodu a ktoré ako záťaž. Na základe odpovedí sme určili niekoľko oblastí, ktoré sa profilujú ako prekážky v nadväzovaní vzájomných kontaktov.

Na spolužiakovi sa žiakom páči najmä zmysel pre humor, zaujímajú sa o jeho koničky, inšpirujú ich jeho osobnostné vlastnosti (trpezlivosť, pracovitosť atď.). Výhodou jeho prítomnosti v triede je väčší pokoj cez prestávky, súdržnosť triedy a možnosť získavania sociálnych zručností a skúseností s kontaktom s rovesníkom s postihnutím.

Rozdiely, ktoré naopak vnímajú negatívne sú najmä v oblasti tempa, kde sa dozvedáme o prílišnej pomalosti a brzdení pri skupinovej práci. Ďalej sme sa dozvedeli o tom, ako žiaci neveria v dobré výkony spolužiaka s postihnutím a pripisujú ich asistentovi, ktorý plní úlohy za žiaka. Často spomínanou oblasťou je privilegovaný prístup, medzi žiakmi s obľubou označovaný ako nadržívanie. Žiaci hovoria o nezájme žiaka s postihnutím komunikovať a jeho nezrozumiteľnej výslovnosti. Dozvedáme sa, že polovica žiakov so svojim spolužiakom s postihnutím za posledný polrok na hodine nespolupracovala. Tiež sme zistili, že po škole sa žiaci so spolužiakom nestretávajú. Zistili sme, že väčšina žiakov pozná rôzne záujmy, napriek tomu nemá pocit, že by sa od neho mohla niečo nové naučiť. Uvedené javy vnímame ako prekážku v nadväzovaní vzájomných sociálnych kontaktov so spolužiakom. Paradoxne niektoré z nich sú uvádzané ako podmienky kvalitnej integrácie - napr. prítomnosť pedagogického asistenta či rešpektovanie individuálneho tempa. Od žiakov sa dozvedáme, že pokiaľ ich mechanicky bez pochopenia základných inkluzívnych

princípov zaradíme do vyučovania, môžu sa stať bariérou, ktorá žiaka s postihnutím vyčleňuje z triedneho kruhu. Počúvajte svojich žiakov a snažme sa nevytvárať bariéry, na ktoré nás upozorňujú a naopak hľadajte možnosti ako priateľstvo facilitovať.

Hľadanie perfektnej stratégie pre sprostredkovanie priateľstiev medzi žiakmi s postihnutím a bez postihnutia je nemožnou úlohou. Jedna univerzálna stratégia neexistuje. Najdôležitejším krokom pri facilitovaní priateľstva je spoznať daného žiaka, jeho životný príbeh, jeho záľuby a sny, jeho silné a slabé stránky. Spôsob získania informácií je rovnako dôležitý ako informácie samotné. Najjednoduchší spôsob, na ktorý sa mnoho pedagogických pracovníkov spolieha, je nájsť informácie v evidencii žiaka. Oveľa účinnejšie je však získať tieto od ľudí, ktorí sa okolo neho pohybujú. Je samozrejmé, že potrebné je opýtať sa najprv žiaka samotného. Pre žiakov so zníženou schopnosťou komunikácie sú výborným zdrojom poznatkov rodičia, súrodenci, spolužiaci atď.

Pre nás dospelých je takmer nemožné si naozaj predstaviť, ako je to byť žiakom. V tomto ohľade sú spolužiaci vynikajúcim zdrojom autentického pohľadu na to, ako je v danom veku vnímané priateľstvo, kde sa priatelia stretávajú a trávajú spoločný čas. Môžeme sa od nich dozvedieť o príležitostiach vytvorenia nových sociálnych kontaktov, o tom, čo obvykle žiaci s danou záľubou spoločne robievajú. Žiaci môžu pomôcť pri vytváraní kontaktov „z vnútra“ – predstaviť spolužiaka svojim kamarátom alebo ho priviesť na záujmový krúžok, ktorý navštevujú. Ďalej je cenná rada spolužiakov o tom, kedy by mal do riešenia situácie zasiahnuť dospelý a kedy je užitočnejšie nechať problém vyriešiť žiaka samotného.

Popri získavaní doporučení od žiakov, je veľmi dôležité poskytnúť žiakom všetky informácie, ktoré potrebujú k porozumeniu spolužiaka s postihnutím. Pre nadviazanie priateľského vzťahu je potrebné porozumieť spôsobu, ktorým komunikuje so svetom, ďalej oblastiam, v ktorých potrebuje podporu ako i činnostiam, ktoré ho bavia a naopak veciam, ktoré ho hnevajú. Spolužiaci na rozdiel od dospelých sú naozajstnými expertmi na otázku „žiacťva“.

Prirodzené príležitosti pre vytvorenie priateľských vzťahov vznikajú vtedy, keď žiaci trávajú čas spoločne. Pokúsme sa tieto príležitosti sledovať a podporiť. Sú rôzne možnosti ako si nájsť kamaráta. Podporíme žiaka v tom, aby objavil svoje záujmy a na ich základe sa prihlásil do skupiny rovesníkov s podobnými talentami, pomôžeme mu

nájsť záujmový krúžok v škole či v okolí. Môžeme sa pokúsiť naplánovať spoločnú aktivitu, zorganizovať triedny výlet či školu v prírode apod., aby žiaci získali spoločné zážitky. Niekedy sa zdá príliš komplikované zapojiť do týchto aktivít žiaka s postihnutím, výsledok však väčšinou vysoko predčí všetky ťažkosti spojené s jeho účasťou na aktivite. Nepodstupujúc žiadne riziko a žiadne výzvy by sme žiakom upreli možnosť vytvoriť si dlhotrvajúce priateľstvo.

Je podstatné si uvedomiť, že hľadanie rôznych stratégií na vytvorenie priateľstiev nebude fungovať, pokiaľ žiak s postihnutím nebude cenený pre to, kým je, kým nebude plne zaradený a nebudeme s ním jednať v zmysle vysokých očakávaní. Bez splnenia týchto podmienok by sa mohlo stať, že i dobre mienené stratégie môžu sklzánuť do vzťahu, ktorý je založený na súcite a láskavosti a nie na vzájomnom rešpekte a uznaní.

Pre konštrukciu pevných základov priateľského vzťahu nám Tashie (2006) ponúka nasledujúci myšlienkový koncept: Ľudia s postihnutím sú v prvom rade ľudia. Pretože súčasťou ich života je postihnutie, môže sa nám zdať, že jedajú, pohybujú sa, pozerajú, tancujú, smejú sa, čítajú, učia sa či komunikujú rozdielne. Kľúčovým poznatkom, o ktorom sa diskutuje už mnoho rokov, ale ktorý ešte stále nebol spoločnosťou plne prijatý je, že sa jedná o rozdiel, nie o nedostatok. Ľudia sú rôzni a fakt, že naša spoločnosť vytvára hierarchiu týchto rozdielov je prejavom prítomnosti predsudkov. Tieto predsudky môžu byť obalené v súcite a ospravedlňované ako „pomoc“. Súcit vychádza zo starej paradigmy „nedostačivosti“.

Nová paradigma vychádza z myšlienky „najmenej nebezpečného predpokladu“ (Donnellan, 1994). „Najmenej nebezpečný predpoklad“ zabezpečuje, že i v prípade absencie akýchkoľvek dôkazov, je dôležité urobiť taký predpoklad, ktorý keby sa ukázal byť nepravdivý by človeku najmenej ublížil. Laický príklad, ktorým nám autorka približuje podstatu problému je nasledovný: predstavte si, že idete na lov rýb a za celý týždeň nič neulovíte – z tejto skutočnosti môžete vyvodiť dva predpoklady. Prvý vyvodený záver môže byť ten, že v jazere nie sú žiadne ryby a ten druhý je ten, že sa mi žiadne ryby nepodarilo chytiť. Prvý záver predpokladá určitú dávku arogancie, druhý je založený na rešpekte. Tento príklad môže byť metaforou pre situáciu človeka s postihnutím: predstavme si žiaka, ktorý nerozpráva a pohybuje sa na vozíku. Učiteľia s ním pracovali počas jedného mesiaca a nevideli žiadne výsledky. Prirôdzeno premýšľajú nad tým, či si žiak uvedomoval veci, ktoré sa okolo neho počas tohto



mesiaca diali. Títo učitelia môžu urobiť dva závery: Môžu predpokladať, že výsledky musia byť viditeľné a teda, že žiak si z ich hodín neodnáša celkom nič. Na základe týchto predpokladov môžu žiaka vychovávať v segregovanej triede alebo ho integrujú do triedy klasickej základnej školy s veľmi nízkymi alebo žiadnymi očakávaniami. Predstavme si, že po ukončení štúdia sa naučí používať komunikačný systém a má možnosť ukázať svetu čo sa naučil, čo si myslí, v čo verí. Náš prvotný úsudok by teda znamenal niekoľko zmarených najdôležitejších rokov života. Druhým predpokladom v tomto prípade by mohlo byť, že žiak rozumie a chápe, ale aktuálne nemá možnosť to ukázať, vzdelávanie tohto žiaka bude teda postavené na vysokých očakávaniach a žiak bude považovaný za právoplatného člena triedy. Tento menej nebezpečný predpoklad vedie k tomu, že pri ukončení štúdia si budeme môcť povedať, že sme žiaka nepodcenili a odovzdali sme mu to, čo sme pokladali za dôležité.

### **Záver z diskusie**

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že by sme so žiakmi mali viac pracovať na vnímaní odlišností ako možnosti vlastného rastu.

Žiaci majú širokú škálu znalostí o svojom spolužiakovi s postihnutím. Sú mu bližšie svojimi vlastnosťami, svojimi záujmami a svojím postavením medzi ľuďmi. V našich školách sa o pohľad žiakov často nedostatočne opierame.

Zdroje skvalitnenia vyučovacieho procesu sú skryté i v schopnosti žiakov riadiť svoj vlastný proces učenia a podporovať učenie ostatných. Je možné čerpať z rôznorodosti poznatkov a skúseností jednotlivých žiakov. Žiaci sa môžu vo vzájomnej diskusii obohacovať, vymieňať si názory i skúsenosti.

Pre rozkrývanie prekážok a zdrojov môžu byť veľmi užitočné rozhovory so žiakmi. Mali by sme sa zamyslieť nad spôsobmi, ako určiť bariéry, ktoré niektorí žiaci pociťujú, pomenovať ich a vysporiadať sa s nimi spôsobom, ktorý žiaka podporí. V tomto ohľade sa názory žiakov ukazujú byť sľubným východiskom diskusie o inklúzií.

Kľúčom k rozvoju škôl je jej kultúra. Konzumentmi tejto kultúry sú v škole najmä žiaci. Ako dôležité vnímame rešpektovanie spoločných inkluzívnych hodnôt a vzťahov založených na spolupráci. V škole by malo panovať povedomie o tom, že postihnutie je súčasťou ľudského spoločenstva – nie je ani lepšie ani horšie, je iné.

Predstava, že inklúzia je synonymom priateľstva je falošná. Rovnako absurdná je predstava, že sme všetci rovnakí. Nechajme priateľstvo tajomne vznikať medzi žiakmi a vnímajme ho ako dar, nemali by sme ho automaticky predpokladať a už vôbec nie ho nariaďovať. Paradoxne, len vtedy keď sa zbavíme predpokladu, že priateľstvá medzi žiakmi sa v škole automaticky musia nadväzovať, otvorí sa priestor na ich vytváranie.

O'Brien (2007) hovorí, že otázka nestojí: „Nemohli by sme byť všetci priatelia?“ ale „Nemohli by sme sa všetci vzájomne naučiť existovať jeden vedľa druhého?“ Nemôžeme sa naučiť vychádzať s niekým, kto je odlišný pokiaľ sa mu vyhýbame a stretávame sa len s tými, ktorí sú nám podobní a cítime sa v ich prítomnosti pohodlne. Inkluzívne princípy vychádzajú z uznania a ocenenia odlišnosti. Vzťahy v škole nemôžu byť založené len na pocitoch priateľstva, ktoré vychádzajú z toho či nám druhý je či nie je sympatický.

Nemôžeme predpokladať, že žiaci sú vždy priateľskí a empatickí. Vedme ich k tomu, aby boli otvorení učiť sa vychádzať a spolupracovať s rovesníkmi rozpoznávajúc ich rozdielnosť, chyby i silné stránky. Pokúsme sa viesť žiakov k tomu, aby dokázali rozpoznať rozdielnosť a vynaložiť obojstrannú snahu naučiť sa spoločne pracovať, i keď sa jeden druhému môžu spočiatku zdať nesympatickí, zvláštni či nezrozumiteľní. Ukážme žiakom dôležitosť spoločnej zmysluplnej činnosti, pri ktorej pravdepodobne narazia na konflikty a ťažkosti. Tie im umožnia vzájomnú rozdielnosť lepšie poznať a prehĺbia ich vzájomné pochopenie.

## 4 Záver

Náš výskum bol zameraný na skúmanie pohľadu žiakov 2. stupňa ZŠ na prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede. Žiaci nám svojimi odpoveďami sprostredkovali pestrú škálu pohľadov na školskú integráciu.

Najväčší počet žiakov vníma rozdiely v oblasti pracovného tempa, kognitívnych schopností, chovania a komunikácie. Na základe žiackeho pohľadu sa ukazuje, že naše školy sú zatiaľ nastavené na vyučovanie žiakov, ktorý sa zmestia do pomysleného priemeru (čo sa týka pracovného tempa atď.). So žiakmi, ktorí nejakým spôsobom vyčnievajú si v triedach nevieme rady. V diskusii sa snažíme navrhnúť smer, ktorým je možno sa uberať pri práci s rôznosťou. Namiesto o postihnutí či o oslabení je možné hovoriť o rozdieloch. Namiesto o špeciálne pedagogických potrebách je možné hovoriť o prekážkach v učení a zapájani sa.

S pomocou žiackych odpovedí sa nám podarilo odhaliť niekoľko významných bariér, ktoré bránia vzájomnému sociálnemu kontaktu spolužiakov v triede. Tieto sa nápadne zhodujú s bariérami, ktoré určuje Tashie (2006). Žiaci nám ukazujú prekážky spôsobené praktikami vo vyučovaní - upozorňujú na nesprávne pochopenú úlohu asistenta pedagóga, upozorňujú na veľa neprimeraný prístup i na nepochopenie princípu individuálneho prístupu, ktorý vyúsťuje do privilegovaného prístupu a nadržovania. Všetky tieto praktiky predstavujú pre začlenenie sa do triedy a naviazanie vzťahu so spolužiakmi neprekonateľnú prekážku. Roztáčajú kruh predstáv o tom, že schopnosti žiakov s postihnutím sú nedostačujúce, a preto im musí byť poskytnutá iná vzdelávacia skúsenosť ako majú ostatní žiaci. Tieto praktiky sú podmienené prekážkami v postojoch a žiakom zanechávajú odkaz, že ich spolužiak nestojí za to, aby sa namáhali ho poznať.

Školská inklúzia, ktorá navodzuje situácie kooperácie má potenciál zabezpečiť lepšie prijímanie rozdielov v tom zmysle, že deti sa neučia nemyslieť v termínoch „my a oni“, ako by žili v oddelených svetoch. Je tu len „my“, pozostávajúce z jedincov rozvíjajúcich sa podľa svojho potenciálu a tak, ako to okolité podmienky umožňujú.

Dozvedeli sme sa tiež o chýbajúcej skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím. Napriek tomu, že žiak je v triede prítomný, žiaci s ním neprichádzajú do kontaktu v rámci práce počas vyučovania ani na voľnočasových aktivitách po škole. Hlbšia skúsenosť so spolužiakom s postihnutím chýba viac ako polovici žiakov. V triedach, kde ku spolupráci nedochádza, vzťah so spolužiakom s postihnutím akoby

nebol založený na zdieľaní podobných hodnôt a potrebe dôverného vzťahu, ale na empatii a sociálnom cítení. Z podstaty sa teda jedná o iný druh vzťahu ako o priateľstvo. To potvrdzuje i fakt, že keď majú žiaci bez skúsenosti hodnotiť prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede, uvádzajú prevažne výhody. Tie viac ako o vzťahu k žiakovi vypovedajú o morálne – ideologickom naladení žiakov. U žiakov so skúsenosťou spolupráce sa potvrdila schopnosť popísať výhody i nevýhody prítomnosti svojho spolužiaka s postihnutím v triede. Potenciál takéhoto komplexného vnímania je v možnosti poskytnúť spolužiakovi s postihnutím „menej pokrivené“ zrkadlo. Človek sa vidí a posudzuje v zrkadle, ktoré mu ostatní nastavujú. Pokiaľ ostatní zrkadlia, že prítomnosť ich spolužiaka je pozitívna, ale napriek tomu s ním nespolupracujú, zanechávajú ambivalentný odkaz. Zrkadlo, ktoré ostatní jedincovi poskytujú, výrazne prispieva k jeho poznaniu vlastných silných stránok, ale aj obmedzení. Toto vedomie tvorí základ sebapojatia a pomáha alebo sťažuje jedincovi prijať sám seba i so svojimi nedostatkami. Sebprijatie je jednou z kľúčových otázok obdobia adolescencie, o ktorom Erikson hovorí ako o štádiu, kedy sa jedinec zaoberá hľadaním svojej identity a pracuje na stotožňovaní sa so svojou spoločenskou rolou. Kvalita času stráveného v škole s rovesníkmi, ktorí poskytujú oporné body pri hľadaní vlastnej identity, má dopad na celý životný cyklus jedinca.

Relatívne mnoho žiakov, nevníma, že by ich prítomnosť spolužiaka s postihnutím bola nejakým spôsobom obohatila, pritom však dokážu vymenovať silné stránky a záujmy spolužiaka s postihnutím. Ukazuje sa, že žiaci s rozdielnosťou nevedia zaobchádzať a využiť ju pre svoj vlastný rast.

Na túto časť výskumu nadväzovala ďalšie štádium. V ňom sme v rámci občianskeho združenia zisťovali úroveň zvolených parametrov extenzívnejšie, teda na viacerých školách na niekoľkých miestach v Českej Republike. Jedná sa teda o kvantitatívny výskum prostredníctvom dotazníku s uzatvorenými otázkami a s výberom odpovedí, revidovaných na základe výsledkov 1. časti výskumu. V budúcnosti doplníme výsledky z pražských škôl o výsledky z ďalších troch českých regiónov a buď získané výsledky budeme môcť potvrdiť, alebo ich nejakým spôsobom obohatiť.

Počas výskumu sa objavilo mnoho zaujímavých podnetov, ktoré by stáli za hlbšie preskúmanie. Jedným z nich je napríklad vplyv učiteľov na formovanie postoja

žiakov k odlišnosti. Zdrojom, z ktorého bude možné čerpať sú získané odpovede od žiakov na otázky, ktoré zahrňujú chovanie učiteľov k žiakovi s postihnutím, na prípravu žiakov na príchod spolužiaka s postihnutím apod. Tieto neboli z dôvodu obmedzeného rozsahu tejto práce zaradené do spracovania.

V rámci Rytmsu uvažujeme tiež o vydaní brožúry pre školy so stručným prehľadom žiackeho pohľadu a s odporúčaniami ďalšieho možného smerovania a upozornením na meniace sa paradigma od problémov v učení k problémom vo vyučovaní, teda od hľadania problému v žiakovi k hľadaniu riešení v zmenách na strane školy.

Návázne by bolo užitočné zmapovať zavádzanie spomínaných zmien do škôl, teda pozorovať vedomé transformácie v kultúre školy smerom k inkluzivite.

## 5 Použitá literatura

AINSCOW, M. *Developing inclusive schools: implications for leadership* [online]. National College for School Leadership, 2000 [cit. 19. mája 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.ncsl.org.uk/publications/publications-az.cfm>>.

AINSCOW, M., BOOTH, T. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE, 2002

ALLPORT G.W. *The Nature of Prejudice*. Perseus Books, U.S.: New Ed edition, 1979

BUBER, M. *Já a ty*. Olomouc : Votobia, 1995

*Co by ste měli vědět o integraci a bojíte se zeptat*. Praha : Rytmus o.s., 2006

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.

ČERNÁ, M. Myšlení, slova a skutky. In *e-INFORMAČNÍ BULLETIN SKOK pro organizace působící v sociální a zdravotně sociální oblasti* [online]. Praha : Skok o.s., říjen 2005 [cit. 19. mája 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.komplanbruntal.cz/soubory/kestazeni/skok/rijen2005.doc>>.

*De-institutionalisation - a priority for Eastern Europe* [online]. Temešvár : Pentru Voi Foundation, [cit. 1. marec 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=593>>.

DONNELLAN, A. *Movement Differences and Diversity in Autism-Mental Retardation: Appreciations and Accommodations People With Communications and Behaviour Challenges*. DLRC Press, 1994

DOUBEK, D., RYBOVÁ, M. Kamarádství a hygiena [online]. In *4. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/97/0870 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“*. Praha: UK PedF, 1999 [cit. 16. dec.2006]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/ctvrta.htm>>.

DOUBEK, D. Drsňáci a frajerky [online]. In: *6. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“*. Praha: UK PedF, 2001 [cit. 16. dec.2006]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/sesta.htm>>.

DOUBEK, D. Puberta v sedmé třídě [online]. In: *7. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“*. Praha: UK PedF, 2002 [cit. 16. dec.2006]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/sedma.htm>>.

DOUBEK, D. Kluci v osmé třídě [online]. In: *8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“*. Praha: UK PedF, 2002 [cit. 16. dec.2006]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/osma.htm>>.

ERIKSON, E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Nakladatelství Lidové Noviny, 1999

*Evaluating Educational Inclusion – Guidance for Inspectors and Schools* [online]. Office for Standards in Education (OFSTED), Crown copyright, 2000 [cit. 1.marec 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.ofsted.gov.uk>>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Evropská unie podepisuje novou úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením*. 2007 [online].[cit. 26.4.2008]. Dostupné na WWW: <[http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press\\_releases/070330\\_b\\_es.htm](http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/070330_b_es.htm)>

FEUSER, G. *The Relation between the View of the Human Being and Inclusive Education – „There are no Mentally Handicapped!“* [online]. Bidok, 1996 [cit. 12. nov.2006]. Dostupné na WWW: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-humanbeing.html>>.

FEUSER, G. *Základy inkluzivní přípravy učitelů*. Praha, 2005 (poznámky z Mezinárodní konference Inkluze pořádané Pedagogickou fakultou UK; tlumočeno z němčiny)

GRUNEWALD, K. *Zavřete ústavy pro mentálně postižené* [online]. Stockholm, 2003 [cit. 7.okt.2006]. Dostupné na WWW: <<http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/001/000182.pdf>>.

HRČKA, M. *Současný stav kontaktní hypotézy v sociální psychologii I*. Československá psychologie, ročník XLI, 1997,č.2, s. 126-138.

HRČKA, M. *Současný stav kontaktní hypotézy v sociální psychologii:II.část*. Československá psychologie, ročník XLI, 1997,č.3, s. 225-233.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998

NOLTE, D. L. *Children Learn What they live* [online]. 1972 [cit. 14.sept.2007]. Dostupné na WWW: <[http://www.empowermentresources.com/info2/childrenlearn-long\\_version.html](http://www.empowermentresources.com/info2/childrenlearn-long_version.html)>.

LEBEER, J. (ed.) a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006

*Mental retardation – Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th ed., Washington : AAMR, 2002

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001

POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace - sborník přednášek*. Praha : UK PedF, 2006

PORTNER, M. *Trust and understanding, the person-centred approach to everyday care for people with special needs*. 2nd ed.Ross-on-Wye : PCCS Books Ltd., 2007

PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál,1995

O'BRIEN, J., FOREST, M., PEARPOINT, J., ASANTE, S., SNOW, J. *The Ethics of Inclusion: Three Common Delusions* [online]. [cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.inclusion.com/inclusion.html>>.

SMÉKALOVÁ, E. *Vybrané problémy školské integrace a jejich psychologické aspekty*. Disertační práce. Katedra psychologie, Filozofická fakulta. Universita Palackého v Olomouci, 2004

ŠTECH, S., VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Psychologie handicapu*. Praha : PedFUK, 1992

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2006

TASHIE, C; SHAPIRO-BARNARD, ROSSETTI, Z. *Seeing the charade: What we need to do to make friendship happen*. Nottingham : Inclusive solutions UK limited, 2006

VALENTA, M., MULLER O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2003

VAN TEEFFELEN, M. *Inclusion as an example of focusing on rights* [online]. CNF Quarterly Journal, Květen 2004 [ cit. 12. nov.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=593> >.

*Zákon č. 561/2004 Sb. MŠMT, 2004*

*American Association of Intellectual and Developmental Disability* [online]. [cit. 12.nov. 2007]. Dostupné na WWW: <[http://www.aamr.org/Policies/faq\\_mental\\_retardation.shtml](http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml)>.

*Augmentativní a alternativní komunikace* [online].[cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: < <http://www.alternativnikomunikace.cz>>.

*Dobromysl.cz* [online].[cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: <[www.dobromysl.cz](http://www.dobromysl.cz)>.

*Ministerstvo práce a sociálních věcí*. [online]. [cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.mpsv.cz/es/>>.

*Rytmus*. [online] [cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: < <http://www.rytmus.org>>.

*Quip – společnost pro změnu*. [online]. [cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.quipcz.cz>>.

*Česká unie pro podporované zaměstnávání*. [online]. [cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: < <http://www.unie-pz.cz>>.



## 6 Přílohy

### 6.1 Dotazník

#### Dotazník ke školní integraci

Škola (název, obec).....

Jméno a příjmení integrovaného žáka.....

Ročník, který nyní navštěvuje.....

Jeho věk.....

Tvé jméno a příjmení.....

Tvůj věk.....

Bydliště (stačí název obce).....

#### **Pozorně si prosím přečtete následující „pokyny“ k práci s dotazníkem:**

Otázky v tomto dotazníku se týkají oblasti školní integrace. Svými odpověďmi nám pomůžeš zjistit, co nejobsáhlejší informace o školní integraci realizované ve vaší škole. Odpovídej prosím proto co nejkonkrétněji (s ilustrativními příklady) a co nejpodrobněji ke každé z otázek (zejména kdo, kdy, kde, jak, proč dělal atd.). Pokud se ti odpověď nevejde do vymezeného volného prostoru pod otázkou, napište prosím její pokračování na druhou stranu papíru nebo na jiný papír, který připojíš k dotazníku. V odpovědích nám jde především o kvalitu a reálný popis integrace (tedy i toho, co se nedaří, co bys nejraději nepřiznal apod.). Data budeme zpracovávat anonymně, tzn. že jakékoli identifikační údaje osob nebudou spojené s danými odpověďmi. Dotazník není na čas. Obrát list a můžeš začít pracovat.

1. Vidíš nějaké rozdíly mezi sebou a integrovaným žákem? Pokud ano, jaké?
2. Pracoval jsi nedávno s integrovaným žákem ve vyučování dohromady (ve dvojici, trojici apod.)? Pokud ano, popiš to podrobněji?
3. Jaké to pro tebe bylo?
4. Jaké vidíš výhody a nevýhody v tom, že tento žák je ve vaší třídě?
5. Jak by jsi popsal chování učitelů vůči němu?
6. Myslíš, že se od něj můžeš něco nového naučit? Pokud ano, co?
7. Býváte spolu někdy po vyučování? Pokud ano, jak asi často?
8. Co obvykle spolu děláte?
9. Na jaké kamarádké setkání nebo aktivitu po vyučování jste ho v nedávné době přizvali?
10. Co ti bylo o tomto žáku řečeno předtím, než přišel do vaší třídy?
11. O čem víš, že ho baví dělat, v čem je dobrý?
12. Když něčemu v chování integrovaného žáka nerozumíš nebo ti připadá divné, jak to řešíš?
13. Jakou měrou se stává terčem vtipů, urážek apod. v porovnání s ostatními žáky?
14. Pozoruješ nějaké změny v chování lidí ve třídě před a po příchodu integrovaného žáka?
15. Co bys mu poradil, že by mohl dělat po ukončení této školy?

Děkujeme Ti za vyplnění tohoto dotazníku!

## 6.2 Podrobné členenie kapitoly *Prezentácia a interpretácia dát*

2.6	Prezentácia a interpretácia dát.....	42
2.6.1	Rozdiely medzi žiakom s postihnutím a jeho spolužiakom.....	43
2.6.1.1	Všeobecné rozdelenie odpovedí.....	43
2.6.1.2	Rozdelenie odpovedí na základe obsahu.....	45
2.6.1.2.1	<i>Pomalé tempo</i> .....	45
2.6.1.2.2	Kognícia (Učenie, Myslenie, Znalosti).....	46
	A. Učenie.....	46
	• Spôsob učenia.....	46
	• Obsah učenia (učivo).....	47
	B. Myslenie.....	47
	C. Znalosti (všeobecné znalosti, školské znalosti a zručnosti).....	47
	D. Individuálny prístup ku žiakovi.....	48
2.6.1.2.3	Chovanie.....	49
	A. Chovanie žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.....	49
	• Rozdiely/ zvláštnosti v chovaní žiaka.....	49
	• Podobnosti v chovaní žiaka.....	50
	B. Chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi.....	50
	• Rozdielne chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi (rozdiely).....	51
	• Zapojenie do kolektívu (podobnosti).....	51
2.6.1.2.4	Komunikácia.....	51
	A. Komunikácia všeobecne.....	52
	B. Ťažkosti v komunikácii.....	52
	C. Zábava.....	52
	D. Kamarátstvo.....	53
2.6.1.2.5	Menej frekventované kategórie rozdielov.....	53
	A. Všeobecná odlišnosť.....	53
	B. Iný svet.....	54
	C. Pohyb.....	54
	D. Fyzický výzor.....	54
	E. Vek.....	54
	F. Má asistenta.....	55
2.6.2	Výhody a nevýhody prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede.....	56
2.6.2.1	Kvantitatívny pohľad na posúdenie výhod a nevýhod prítomnosti integrovaného žiaka v triede.....	56
	A. Žiadne nevýhody.....	56
	B. Žiadne výhody ani nevýhody - Normálny spolužiak.....	57
	C. Výhody i nevýhody.....	58
	D. Žiadne výhody.....	58
2.6.2.2	Kvalitatívny pohľad na posúdenie výhod a nevýhod prítomnosti žiaka s postihnutím v triede.....	58
2.6.2.2.1	Sociálne učenie.....	59
	A. Získavanie sociálnych zručností a kontakt s rovesníkom s postihnutím.....	59
	B. Prítomnosť medzi spolužiakmi ako kapitál pre žiaka s postihnutím.....	60
2.6.2.2.2	Pomalé tempo.....	61
	• Zdržovanie pri učení (preberaní látky).....	61
	• Zdržovanie pri pohybe (presuny a TV).....	61
2.6.2.2.3	Učivo.....	62
2.6.2.2.4	Sympatie/ antipatie.....	62
	A. Zábava.....	62
	B. Kamarátstvo.....	62
	C. Otravné správanie.....	63
	D. Nezáujem o vzťah so spolužiakom s postihnutím.....	63
2.6.2.2.5	Prítomnosť asistenta.....	63
2.6.3	Reakcia žiakov na rôznosť.....	65

2.6.3.1	Riešenie nezrozumiteľnej situácie.....	65
A.	„Neriešim to“ .....	65
B.	„Riešim to sám“ - príklady konkrétnych stratégií.....	66
C.	„Spýtam sa“ .....	66
	• Spýtam sa integrovaného spolužiaka .....	67
	• Spýtam sa asistenta .....	67
	• Spýtam sa učiteľa.....	67
	• Spýtam sa spolužiakov.....	67
D.	„Divné chovanie“ .....	68
E.	Snaha o porozumenie .....	68
2.6.3.2	Spolužiak ako potenciálny terč vtípor.....	68
A.	Nie je terčom vtípor .....	68
B.	Nezáujem o kontakt .....	69
C.	Je terčom vtípor viac ako ostatní.....	69
D.	On dokáže urobiť srandu .....	70
E.	Rovesnícke vzťahy ako proces.....	70
<b>2.6.4</b>	<b>Interakcia respondentov s integrovaným žiakom vo vyučovaní</b> .....	<b>72</b>
2.6.4.1	Kvantitatívny pohľad na interakciu žiakov s ich spolužiakom s postihnutím.....	72
A.	Nie, nepracoval.....	72
B.	Áno .....	73
2.6.4.2	Kvalitatívny pohľad na interakciu žiakov s ich spolužiakom s postihnutím.....	73
2.6.4.2.1	Predmet, na ktorom k spolupráci došlo.....	73
2.6.4.2.2	Spoločná činnosť.....	74
2.6.4.2.3	Časové spektrum .....	74
2.6.4.2.4	Miera zapojenia sa do skupinovej práce – Užitočnosť pre skupinu.....	74
A.	Prínos pre skupinu .....	75
B.	Rovesnícka pomoc .....	75
C.	Záťaž pre skupinu .....	76
2.6.4.2.5	Pohľad na základe spokojnosti so spoluprácou.....	76
A.	Neutrálnosť skúsenosti - je to normálny spolužiak.....	77
B.	Nezáujem o spoluprácu.....	77
C.	Pozitívna skúsenosť .....	77
	• Ocenenie snahy .....	77
	• Pomoc pri práci.....	78
	• Zábava.....	78
	• Obohatenie sa.....	78
	• Prenos skúsenosti s integráciou .....	78
D.	Ambivalentnosť skúsenosti .....	79
E.	Negatívna skúsenosť .....	79
2.6.4.2.6	Sebereflexia.....	80
<b>2.6.5</b>	<b>Interakcia respondentov s integrovaným žiakom mimo vyučovania.....</b>	<b>81</b>
2.6.5.1	Kvantitatívny pohľad na spoločné trávenie času po škole.....	81
2.6.5.2	Kvalitatívny pohľad na spoločné trávenie času po škole.....	81
2.6.5.2.1	Dôvody prečo žiaci netrávajú čas po škole so spolužiakom s postihnutím.....	81
2.6.5.2.2	Frekvencia stretávania.....	82
2.6.5.2.3	Obsah spoločnej činnosti.....	82
<b>2.6.6</b>	<b>Povedomie žiakov o záujmoch a silných stránkach ich spolužiaka s postihnutím.....</b>	<b>84</b>
2.6.6.1	Určenie oblasti záujmov.....	84
2.6.6.2	Možnosť sa niečo nové od spolužiaka s postihnutím naučiť.....	85
2.6.6.2.1	Konkrétne zručnosti.....	85
2.6.6.2.2	Osobnostné kvality a rast.....	86
2.6.6.2.3	Sociálne zručnosti.....	86