Proces adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální

Vanda Javorinská

Bakalářská práce
2024

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Vanda Javorinská**
Osobní číslo:	**H21487**
Studijní program:	**B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Proces adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školství, adaptace a vzdělávání žáků se speciálními potřebami.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ a Martin KALEJA, 2016. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN: 978-80-7464-884-7.
BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, 2005. Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2010. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, PhD., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2024 .....[redacted].....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje procesu adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální. Práce popisuje základní teoretická východiska a jejím hlavním cílem je porozumět pocitům žáka spojených s touto změnou školy a popsat, jak se proces adaptace na žákovi postupně projevoval.

Klíčová slova: adaptace, speciální škola, speciální vzdělávací potřeby

ABSTRACT

This bachelor´s thesis examines the adaptation process of a pupil in the course of a transition to a special elementary school. The thesis provides basic theoretical background and its main goal is to understand the emotions experienced by the pupil associated with this school change and describe how this adaptation process gradually manifested in the pupil.

Keywords: adaptation, special school, special educational needs

Děkuji paní Mgr. Janě Martincové, Ph.D. MBA za vedení mé práce a za ochotu kdykoliv pomoci. Děkuji pracovníkům dětského domova za jejich spolupráci při výzkumu. A rovněž děkuji níže popsanému žákovi za jeho otevřenost a upřímnost.

„Jak se má rozmyslet co chce v budoucnosti dělat, pokud se bude neustále soustředit jen na to, co nezvládá a co mu nejde?“

– úryvek z rozhovoru

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 DEFINICE A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ **11**
1.1 PROCES 11
1.2 ADAPTACE 12
1.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY A ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ 14
2 INTEGRACE A INKLUZE **17**
II PRAKTICKÁ ČÁST **21**
3 METODOLOGIE VÝZKUMU **22**
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY 22
3.2 DESIGN VÝZKUMU 23
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR 23
3.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA 25
4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT **27**
4.1 POCITY 27
4.2 VZTAHY S OKOLÍM 28
4.3 ZMĚNY 29
4.4 ZKUŠENOSTI 31
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT **32**
5.1 HVO: JAKÝ BYL PROCES ADAPTACE ŽÁKA PŘI PŘECHODU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ? 34
5.2 LIMITY VÝZKUMU 37
ZÁVĚR **38**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **39**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **43**
SEZNAM OBRÁZKŮ **44**
SEZNAM TABULEK **45**
SEZNAM PŘÍLOH **46**

ÚVOD

Tato bakalářská práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabýváme pojmy, které jsou v samotném názvu práce a pojmy, které s nimi souvisí. V první kapitole popisujeme pojmy proces, výchovný proces, prostředí, adaptace, adaptabilita, socializace, speciální vzdělávací potřeby a základní škola speciální. V druhé kapitole se zabýváme pojmy integrace a inkluze, přičemž vyzdvihujeme rozdíl mezi nimi. Cílem této části je vysvětlit základní termíny, které se k tématu vážou a tím stanovit základ pro zpracování a pochopení části praktické.

Praktická část se zabývá analýzou procesu adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální. Kapitoly v této části práce jsou metodologie výzkumu (kde jsou popsány výzkumný problém, cíle, otázky, design výzkumu, výzkumný soubor a výzkumná technika), analýza získaných dat (kde se zabýváme jednotlivými tématy získanými při kódování rozhovoru) a interpretace získaných dat (kde se nacházejí odpovědi na stanovené výzkumné otázky).

Cílem výzkumné části práce je zachycení postupného vývinu procesu adaptace žáka při změně školy. Jedná se o kvalitativní výzkum, pro který jsme využili design případové studie, která je určená na detailní studium jednoho či několika případů (Švaříček a Šeďová, 2010). Tento design výzkumu jsme vybrali pro usnadnění pochopení zkoumaného jevu. Tuto práci zajímá konkrétně žák, který strávil určitou dobu na základní škole, ale z různých důvodů pro něj požadavky na této škole byly příliš náročné a kvůli tomu přestoupil na základní školu speciální.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINICE A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

První kapitola se zabývá především pojmy, které se vyskytují v samotném názvu práce a pojmy, které s nimi úzce souvisí.

1.1 Proces

Proces je děj, který určitým způsobem ovlivňuje stav nějakého systému. Tento děj je z pravidla postupný, proměnlivý a má nějaký směr. Procesy se dají dělit na náhodné a zákonité. Vlastnost zákonitosti v zákonitých procesech ovlivňuje člověk. Zákonitý proces může být buď deterministický, kdy jeho děj vyplývá z předešlého děje, nebo plánovaný, kdy je děj ovlivňován různými prostředky tak, aby probíhal určitým vybraným způsobem. Jelikož proces adaptace žáka je silně ovlivněný pedagogickými pracovníky kolem něj, jedná se o plánovaný děj. (Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová a Vališová, 2012)

V pedagogice se můžeme setkat s pojmem **výchovně-vzdělávací proces**. V obecném pojetí se jedná o jakýkoliv edukační proces, tzn. všechny situace, kdy se nějaký subjekt učí. Ve smyslu výuky do výchovně-vzdělávacího procesu spadají činnosti učení ze strany žáků a vyučování ze strany učitelů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) Výchovný proces je jedním z předmětů sociální pedagogiky, konkrétněji sociální aspekty výchovy a sociální aspekty vývinu osobnosti (Kraus, 2008 a Hroncová, Hudecová a Matulayová, 2001 in Knotová, Lazarová, Lojdová a Pevná, 2014).

Výchovný proces ovlivňuje **prostředí**, ve kterém se tento proces koná. Prostředí je pro člověka jistý vymezený prostor, který obsahuje podněty potřebné k rozvoji jeho osobnosti. Toto prostředí společně tvoří dvě součásti: přírodní a společenská. Obě tyto součásti prostředí se s člověkem navzájem ovlivňují. Prostředí se dají dělit podle několika typologií. Podle velikosti prostoru hovoříme o makroprostředí (ve kterém existuje celá společnost), regionálním prostředí (ve kterém existují široké sociální skupiny na rozsáhlém teritoriu), lokálním prostředí (okolí jedince, většinou spojené s jeho bydlištěm) a mikroprostředí (bezprostřední prostor). Podle povahy činností v tomto prostředí hovoříme o pracovním, obytném a rekreačním. Podle podílu člověka na podobě daného prostředí můžeme hovořit o přirozeném a umělém (člověkem vytvářeném) prostředí. A podle charakteru neboli obsahu prvků, které prostředí tvoří na přírodní (tvořeno živou a neživou přírodou, které je sice výtvorem lidstva, dnes je již však ovlivněno zásahy lidstva), společenské (tvořeno lidmi a mezilidskými vztahy, ovlivněno uspořádáním společenského systému) a kulturní (spjato se společenským, jelikož jde o výsledky lidské činnosti v hmotné i nemateriální podobě).

(Kraus, Poláčková a kol., 2001; Kraus, 2014) Školní třída by se na základě těchto typologií dala označit za pracovní umělé mikroprostředí, které je společenské s kulturními prvky. Mezi kulturní odkaz lidské činnosti totiž patří i vědecké poznání, které je žákům během výuky ze strany učitelů zprostředkováváno. Prostředí může mít na jedince vliv těmito způsoby: jednání člověka věcně podpořit, nebo naopak být překážkou, jednání přímo formovat či mít signální funkci (Kraus, 2001).

1.2 Adaptace

Obecný termín **adaptace** vymezuje Paulík (2017) jako takové chování systémů, které jim dovolí přizpůsobit se podmínkám, ve kterých existují, díky čemuž se nejen u lidí jedná o nezbytnou podmínku přežití a vývoje. Potřebu adaptace kromě biologických faktorů ovlivňují i prvky psychologického charakteru. Paulík (2017) mimo jiné mezi důležité činitele zařazuje i jedincovo subjektivní hodnocení dané situace, které je doprovázeno odezvou v dimenzi prožívání. Průcha, Walterová a Mareš (2013) popisují adaptaci obecně jako proces přizpůsobování se něčemu a adaptaci sociální popisují jako přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.

Schopnost přizpůsobení se nazývá **adaptabilita** (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Adaptabilita je schopnost člověka provést vhodné kognitivní, behaviorální a afektivní přizpůsobení v situacích, kdy je vystaven nejistotě nebo novým situacím (Martin a kol., 2013 in Stockinger, Rinas a Daumiller, 2021).

Proces adaptace je díky své proměnlivosti velmi komplexní a nelineární (Záleská, 2020). Aby se v rámci adaptace mohl člověk lépe zapojit do svého prostředí, potřebuje k tomu **socializaci**. Obecně socializace označuje změnu člověka z biologického tvora ve tvora společenského (Jedlička a kol., 2015). Podle Krause (2014) je socializace proces postupného začleňování člověka do života dané společnosti. Tento proces je dle něj celoživotní a nahodilý. Socializace ovlivňuje a zvnitřňuje člověku jeho normy, hodnoty a postoje (Záleská, 2020). Osvojení a zvnitřnění těchto rolí zároveň utváří morální standardy, které se stávají trvalou výbavou života lidí (Jedlička a kol., 2015). Jedlička, Koťa a Slavík (2018) říkají, že při socializaci se neustále přizpůsobujeme životním situacím pomocí učení a aktivního zapojení do nastalých situací. Socializace dle těchto autorů znamená formování a růst osobnosti, jemuž napomáhají vnější podněty. Činitelé socializace jsou jednotlivci, skupiny nebo organizace (Jedlička, Koťa a Slavík, 2018). Pomocí socializace si člověk osvojuje „*specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané*

společnosti" a rovněž získává sociální role (Kraus, 2014). Sociální role jsou očekávání, která jsou kladena na jednání aktéra v konkrétních sociálních pozicích, které jedinec zastává (Novotná, 2010).

Socializaci můžeme dělit podle biografie člověka neboli podle jeho průběhu života na socializaci primární, sekundární a terciální. Primární socializace probíhá u dítěte od narození do nástupu do školy, jejím činitel je tedy především rodina. Sekundární socializace probíhá po nástupu dítěte do školy, jejím činitelem je tedy především škola. V tomto prostředí se dítě setká se zcela novými nároky a požadavky. Terciální socializace probíhá v dospívání a v dospělosti především na základě vztahů s jinými lidmi a profesí. Existují však i socializace nápravné, kdy se jedinec ocitne v krizi a s touto socializací mu pomáhají lidé v pomáhajících profesích. (Helus, 2015) Jelikož žák, který je v našem výzkumném souboru se nachází v období dospívání nebo také podle Vágnerové a Lisé (2021) období druhého sociálního narození, zajímá nás v této práci především sekundární socializace probíhající primárně ve škole. I přes vysokou důležitost školy v tomto období, autorky připouštějí, že rodina je pro dospívajícího stále důležitým zázemím. Od tohoto zázemí se ale pomalu osamostatňuje.

Škola je důležitým instrumentem pro přizpůsobování nastupující generace zavedeným společenským poměrům, postupně však část této funkce přebírají i média (Kraus, 2014). Kršňák (2023) dokonce přezdívá aktuální mladé generaci „Digiděti". Tvrdí však, že závislost dětí na internetu pramení z jejich snahy o nápodobu dospělých ve svém okolí, jelikož dnes jsou na telefonech závislý mentálně, emočně, tělesně i sociálně už všichni. Což se často kritizuje. Nicméně schopnost práce s moderními technologiemi a s internetem je pro člověka v 21. století zásadní. Proto je teď také mediální výchova společně s osobnostní a sociální výchovou, výchovou demokratického občana, výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovou a environmentální výchovou zařazena do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako průřezové téma. Mediální výchova na základní škole by měla žáka vybavit základní úrovní mediální gramotnosti, tedy znalostí o fungování a společenské roli medií a dovedností aktivního a nezávislého zapojení jedince do mediální komunikace. Přínosů mediální výchovy jakožto průřezového témata je hned několik, jedná se například o přispívání ke schopnosti využívat potenciál medií jako zdroje informací i naplnění volného času, pomáhá pochopit roli médií při společenských situacích a jejich celkový vliv v demokratické společnosti nebo třeba pomáhá ke schopnosti rozlišovat platnost a význam argumentů vyskytujících se ve veřejné komunikaci. Důležitým a velmi diskutovaným cílem mediální výchovy je rovněž rozvíjení schopnosti analytického

přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich. (MŠMT, 2023) Tyto schopnosti by se totiž daly zařadit pod populární téma kritického myšlení. Šedý (2021) popisuje kritické myšlení jako jedinou cestu k tomu přiblížit se realitě v dnešním postmoderním, postfaktickém a postpravdivém světě. Úkolem kritického myšlení je dle něj zabránit názorové neohebnosti a pomoci člověku dosáhnout co nejnižší úrovně nepravdy pomocí pečlivého výběru informací a schopností zvažovat relevantní data v kontextu již získaných předešlých informací.

Další důležitý podnět, který významně vyvíjí děti a mladistvé je jejich kontakt s vrstevníky, se kterými společně tvoří **sociální skupiny**. Sociální skupiny dělí Procházka (2012) podle velikosti, vzniku, struktury a vztahu skupiny a jednotlivce.

Podle velikosti se jedná o skupiny malé a velké, malá sociální skupina umožňuje intimní vztah osob v ní a intenzivní sdílení skupinových cílů a hodnot, velká skupina neumožňuje tak hluboké poznání jejich členů a cíle jsou deklarativní, obecné a určují normy a pravidla vztahů svých členů. Podle vzniku se jedná o neformální a formální skupiny. Neformální sociální skupina vzniká samovolně na základě lidské potřeby vztahu k druhým a rozvoje přátelství, formální skupinu tvoří vnější autorita, která rovněž určuje normy, cíle, pravidla chování a role. Podle struktury skupiny se jedná o skupiny homogenní a heterogenní. V homogenní skupině sdílejí její členové různé společné charakteristiky, může se jednat o věk, pohlaví, vzdělání atd., heterogenní skupina je různorodá. Podle vztahu jednotlivce se skupinou se jedná o skupiny referenční a členské. Referenční skupina je pro jednotlivce ta, ke které se hlásí, popřípadě by chtěl být její součástí a skupina pro něj má velký osobní význam, ve členské skupině pro jednotlivce není jeho angažovanost. (Procházka, 2012) Kromě pozitivních referenčních skupin existují i negativní referenční skupiny, které jedinec naopak odmítá a nechce být jejich součástí (Jedlička, Koťa a Slavík, 2018).

1.3 Speciální vzdělávací potřeby a základní škola speciální

Běžná základní škola je právní subjekt zapsaný do rejstříku škol a školských zařízení, který není přímo samostatně zřízený pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a má tedy minimálně jednu běžnou třídu (Český statistický úřad, 2023).

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spadají žáci „*s postižením mentálním, tělesným, smyslovým, vícečetným, s vadami řeči (nebo jinými poruchami komunikačních schopností), zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí, s autismem, o žáky se specifickými poruchami učení a chování a dětí z prostředí s nízkou sociokulturní úrovní, které jsou na*

základě nedostatku vhodných podnětů ohroženy na běžném rozumovém vývoji“ (Jedlička a kol., 2015).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se dle školského zákona uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se dle tohoto zákona rozumí poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka či přepisovatele nebo poskytování vzdělávání v upravených prostorech (Česko, 2004).

Školské poradenské pracoviště je zařízení spolupracující s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními, orgány péče o mládež a rodinu, a případně s dalšími zařízeními (Česko, 2004 in Bartoňová a Vítková, 2007). Školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Speciálně pedagogická centra se zabývají klienty se zdravotním postižením, v případě této práce nás ale zajímají spíše pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), pod jejíž cílovou skupinu spadají i žáci se speciální poruchami učení (viz níže). PPP se zapojí do vzdělávacího procesu v případech, kdy je tento proces žákům z nějakého důvodu znesnadněn. Pracovníci v PPP (psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci) se věnují přímé práci s dětmi a žáky formou individuální nebo skupinové práce. Jejich úkolem je vytvořit doporučení pro volbu nebo úpravu vzdělávací cesty žáka a svou činnost poskytují zejména ambulantně, popřípadě návštěvami pracovníků ve školách. (Národní ústav pro vzdělávání) Ambulantní služby jsou služby, za kterými klient sám dochází jejíž součástí nejsou ubytovací služby (Česko, 2006).

Zřízení škol, tříd ve školách, oddělení a studijních skupin pro žáky „*s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ dovoluje tzv. školský zákon (Česko, 2004). Do těchto škol lze dle tohoto tzv. školského zákona přijmout pouze takové žáky, kteří spadají do výčtu uvedeného v předešlé větě a u kterých školské poradenské pracoviště shledalo, že samotná podpůrná opatření by nestačila k naplnění jeho vzdělávacích možností. (Česko, 2004)

Zákon rovněž vymezuje u nezletilého žáka podmínku písemné žádosti jeho zákonného zástupce, doporučení školského poradenského pracoviště a „*soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta*“ (Česko, 2004). Tyto školy jsou někdy mylně nazývány školami „praktickými“, tento termín však v České republice nikdy neměl oporu v zákoně (MŠMT, 2017). Škola, která je určena a přizpůsobena pro žáky výše popsané, je dle MŠMT (2017) **školou speciální**.

Základní škola speciální je právní subjekt zapsaný do rejstříku škol a školských zařízení, který je přizpůsobený vzdělávání žáků především se „*sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, nedostatečnou úrovní koncentrace, nízkou úrovní rozvoje volních vlastností*“. Vzdělávání na základních školách speciálních a tvorba školních vzdělávacích programů je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání Základní škola speciální. (Národní ústav pro vzdělávání)

2 INTEGRACE A INKLUZE

Tato kapitola se zabývá pojmy integrace a inkluze. Inkluzivní vzdělávání je totiž jedním z nejaktuálnějších trendů, který ovlivňuje edukační realitu na všech úrovních vzdělávání. Pojem inkluze však někdy stále není naprosto jasný. Můžeme se setkat se třemi různými způsoby, jak je inkluze v kontextu s integrací vnímána:

1. Integrace a inkluze jsou totožné.
2. Inkluze je vylepšená integrace.
3. Inkluze je zcela odlišný přístup.

(srov. Tannenbergerová a Krahulová, 2010; Tannenbergerová, 2013; Svoboda a Zilcher, 2010; Horňáková, 2006; Zilcher a Brtnová-Čepičková, 2013; Bartoňová a Vítková, 2012 in Svoboda a Zilcher, 2019)

Bartoňová, 2014 rozděluje **integraci** na přímou a nepřímou cestu. Přímá cesta má podle ní podobu společného života a učení, mezitímco nepřímá cesta je dle ní speciální podpora. Speciální cesta je pro děti pozitivní zejména v prvních letech školní docházky, díky tomu, že je učivo přizpůsobeno jejich možnostem, mohou žáci ve speciální škole zažít úspěch, čímž se u nich vyvíjí motivace k učení. Ve speciální škole bude tudíž stoupat výkonnost těchto žáků a jejich předpoklady pro učení se budou rozvíjet příznivým způsobem (Krug, Rheinberg a Peters, 1977 in Bartoňová, 2014). Avšak tato cesta je kritizovaná za to, že zesiluje diskriminaci a stigmatizaci žáků s postižením (Homfeldt, 1966 in Bartoňová, 2014). Autorka navíc tvrdí, že školní výkony žáka jsou ve speciálních třídách srovnatelné, či dokonce horší než ve srovnání s integrovanými třídami a tento odstup mezi žáky speciálních a běžných škol se v průběhu let školní docházky zvyšuje. Problémy navíc u absolventů speciálních škol nastávají při tvorbě reálných profesních cílů, kvůli čemu mnozí rodiče kritizují speciální školy v jejich schopnosti profesní a společenské integrace svých žáků. Díky této kritice začala společnost hledat jinou cestu, která by žákům více pomohla v budoucím zapojení do společnosti. Pedagogičtí pracovníci společně s rodiči se domnívají, že při brzkém kontaktu dětí s postižením s jinými dětmi či žáky, bude společenská integrace jednodušší v dospělém věku. Problémem při společném učení se však stává tendence žáků srovnávat své výkony ve skupině, které pak ovlivňují sebehodnocení vlastních schopností. Žáci a mladistvý s postižením si jsou vědomi toho, že nároky nedokážou zvládat tak, jako ostatní. Toto pak může mít vliv na pokles pocitu vlastní hodnoty a negativní vliv na motivaci k výkonu. (Bartoňová, 2014) Proto by důležitou starostí pedagogických pracovníků

pracujících s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby mělo být jejich psychické zdraví. Bailey (2012) navíc tvrdí, že jedinci, kteří trpí různými postiženími mají větší riziko rozvoje psychických problémů než jejich vrstevníci.

Integrace je však starší pojem, který znamená „*začleňování různých podskupin do celku společnosti*“, v integraci je pohled na žáka silně zaměřen na jeho jinakost a handicap, mezitímco v inkluzi je patrná snaha o odklon od pouhé diagnostiky. (Vosmik, 2018). Inkluze je o minimalizaci překážek ve vzdělávání všech žáků (Šmelová, Souralová a Petrová, 2017). Protože jak říká Vosmik (2018) na rozdíl od integrace, kdy je vina přičítána dítěti, v případě inkluze se překážky hledají v systému. Bailey (2012) tvrdí, že můžeme o postiženích uvažovat jako o sociálním konstruktu, který může jednotlivce potencionálně omezovat.

Pojem **inkluze** se poprvé objevil v kontextu vzdělávací politiky na světové konferenci pořádané UNESCO v roce 1994 (Šmelová, Souralová a Petrová, 2017). Podle Štecha (2021) začala být idea inkluze prosazována v pedagogické komunitě právě od poloviny 90. let minulého století, avšak až po roce 2010 začaly fungovat některé evropské projekty, které připravovaly a ověřovaly podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách.

Někteří autoři hovoří o inkluzivní pedagogice, například Svoboda a Zilcher (2019) ji definují jako novou vyvíjející se disciplínu, která má však důležité místo v pedagogických kontextech.

Inkluzivní škola je taková, kde se vzdělávají všechny děti bez ohledu na to, jaké mají vzdělávací potřeby. Ve třídě, kdy je inkluze, se tedy potkají děti nadprůměrně nadané, průměrné i ty, kterou jsou nějak znevýhodněné (Paulík, 2017). Pro nápomoc inkluze může ředitel školy zřídit ve třídě funkci asistenta pedagoga, tento asistent je seznámen s limity a poruchami žáka s postižením a na základě těchto informací navrhuje opatření pro co nejefektivnější výuku (Šmelová, Souralová a Petrová, 2017). Pro zřízení funkce asistenta pedagoga potřebuje ředitel školy souhlas krajského úřadu a vyjádření školského poradenské pracoviště (Šmelová, Souralová a Petrová, 2017).

Dnes je inkluze jedním z hlavních aktuálních globálně uznávaných cílů pro vzdělávací systémy (Svoboda, Zilcher a kol., 2020). Takzvaná inkluzivní novela u nás byla přijata v roce 2016 (Česko, 2016), avšak v praxi se u nás inkluze prosazuje spíše pozvolna (Šmelová, Souralová a Petrová, 2017). Tento pomalý vývoj může být ovlivněný i pochybnostmi, které se vyskytují jak u pedagogických pracovníků samotných, tak i u laické

veřejnosti. Výzkum na téma názoru české veřejnosti vůči inkluzivnímu vzdělávání provedla agentura Nielsen Admosphere v roce 2018. V tomto výzkumu až 53 % respondentů odpovědělo, že společné vzdělávání všech dětí včetně dětí s různými handicapy v běžných školách, není společnosti nijak prospěšné. Důvody, které mohou souviset s negativním postojem vůči inkluzi se zabývali Bartoňová, Vítková a kol. (2016). Tito autoři ve svém výzkumu srovnávali postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání v souvislosti s věkem, vzděláním, pohlavím a kontaktem respondenta s lidmi s daným postižením. V interpretaci výsledků výzkumu označili autoři věk jako málo významný, s výjimkou nižší akceptace inkluzivního vzdělávání pro některé skupiny žáků, ze strany starších věkových kategorií. Vzdělání respondentů mělo vysokou statistickou významnost ve srovnání s jejich postoji k inkluzivnímu vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejvíce negativních postojů se ukázalo ve skupině respondentů, kteří měli dokončené základní vzdělání nebo výuční list. Nicméně u postoje k inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením a žáků s poruchami chování se již taková závislost na vzdělání respondentů neprokázala. U pohlaví respondentů nebyl zaznamenaný statisticky významný rozdíl. Ale index u žen měl vyšší skóre, tudíž lze říct, že byly ženy lehce pozitivnější. A poslední vztah mezi kontakty s lidmi s daným postižením a jejich postoji se ukázal jako malý ale statisticky významný. Lidé, kteří znali někoho s daným postižením a měli s ním dobré zkušenosti, měli patrně pozitivnější postoj ke společnému vzdělávání a naopak lidé, kteří buď neznali nikoho s daným postižením nebo měli s takovým člověkem špatné zkušenosti, projevovali spíše negativnější postoj vůči společnému vzdělávání.

Podle Bartoňové, Vítkové a kol. (2016) se navíc vnímání pojmu inkluze liší nejen v běžné populaci ale i v různých školách. Školy v menších městech, které si více zakládají na místní „neproblematické“ komunitě, se nesetkávají tak často s žádostmi o přijetí rizikových žáků jako školy ve větších městech. Čímž je jejich vnímání inkluzivního vzdělávání odlišné, jelikož představa individuálních osob je závislá nejen na povědomí o daném pojmu (kognitivní postojová složka) ale i na tom, jaké mají s danou situací zkušenosti (což ovlivní emoční postojovou složku).

Pomalý vývoj inkluze v českém školství však podle Šmelové a kol. (2017) může být i pozitivní, autoři popisují, že se jedná o citlivou oblast, ve které je potřeba zodpovědná příprava veškerých potřebných podmínek, „*včetně odborné a psychologické přípravy všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu*“. Inkluzivní vzdělání totiž zvyšuje požadavky na pedagogické pracovníky v tom, aby vytvářeli vzdělávací prostředí takové, které bude vhodně

stimulovat výukové procesy (Lindner a Schwab, 2020). Cíl inkluzivního vzdělávání totiž není jednoduchá úprava vzdělávací aktivity ve třídě, ale dal by se spíše označit za revoluci o radikální změnu celého vzdělávacího systému (González a Blanco, 2015 in Pozo-Armentia, Reyero a Cantero, 2020). A nic takového nevznikne přes noc.

Vzdělávání v 21. století by navíc mělo přesahovat pouhé předávání informací a mělo by žákovi také pomoct ve formování jeho osobnosti a pomoci najít mu cestu v životě (Bartoňová, 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologie je věda, která se „*zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu*“ (Jeřábek, 1992, Průcha, 1995, Pelikán, 1998, Gavora, 2000 in Hendl, 2005). Metodologie je disciplína, která se zabývá nástroji vědy a zkoumá studium metod a vědeckých postupů. Někdy je metodologie rozdělována na metodologii obecnou a na metodologii speciální, která je zaměřena na jednotlivé vědní disciplíny. Metodologie srovnává poznávací postupy a metody. **Metoda** je nástroj využívaný při výzkumu. (Eger a Egerová, 2022) **Výzkum** je typ procesu, při kterém vytváříme nové poznatky pomocí systematické a pečlivě naplánované činnosti. Během výzkumu se snažíme zodpovědět výzkumné otázky a přispět tím k rozvoji zvoleného oboru. Sociální pedagogika jakožto sociální věda klade velkou váhu na empirická data. Jelikož jsme si zvolili téma, které není nové, ale zároveň není v literatuře velmi popsané, jedná se v této práci o výzkumnou kategorii popisu. Jednou z využívaných technik pro popisný výzkum je případová studie (viz níže). V této kategorií výzkumu se výzkumník snaží dát obraz specifickým podrobnostem situace, jevu nebo vztahů. (Hendl, 2005)

Důležitou úlohu v pedagogickém výzkumu má výzkumná otázka a charakteristika studovaného případu (Mareš, 2015 in Eger a Egerová, 2022).

3.1 Výzkumný problém, cíle a otázky

Výzkumným problémem této práce je **analýza procesu adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální**. Jedná se tedy o jev, kdy žák studující na základní škole z nějakého důvodu již studium na této škole nezvládá, a proto se společně se svými učiteli a zákonnými zástupci rozhodne přestoupit na základní školu speciální.

Hlavním výzkumným cílem této práce je **detailně popsat proces adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální**. Dílčími cíli jsou:

DVC1: Komparace žákovi zkušenosti se základní školou a se základní školou speciální.

DVC2: Pochopit změny v žákově chování a prožívání po změně školy.

Hlavní výzkumná otázka: **Jaký byl proces adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální?**

DVO1: Proč proběhla u žáka změna školy?

DVO2: Jak žák změnu školy prožíval?

DVO3: Jaké byly pro žáka největší výzvy při změně školy?

DVO4: Jaké změny u žáka po změně školy nastaly?

3.2 Design výzkumu

Designy výzkumu jsou plány výzkumu od širokých předpokladů výzkumu až k detailnímu výběru metod pro sběr a analýzu dat (Creswell, 2009 in Eger a Egerová, 2022). Každý design má tří části – přípravu, realizaci a vyhodnocení. Designy výzkumu mohou mít charakter kvantitativního výzkumu, kvalitativního výzkumu nebo smíšeného výzkumu. Kvantitativní výzkum má za cíl zjištění množství, rozsahu nebo frekvence výskytu jevů, kvalitativní výzkum má cíl objasnění a vysvětlení sociálních jevů a smíšený výzkum tyto dva propojuje. (Eger a Egerová, 2022).

Jelikož se v této práci snažíme především o pochopení vyskytovaného jevu a porozumění změnám, které se na žákovi projevují v průběhu této situace, zvolili jsme výzkum kvalitativního charakteru. Podle Švaříčka a Šeďové (2010) nám kvalitativní výzkum slouží k prozkoumání široce definovaného jevu tak, abychom zjištěné informace dokázali kontextuálně zakotvit.

Pro jeho realizaci jsme vybrali design případové studie. Někdy se také využívá označení kazuistika (Eger a Egerová, 2022). Jedná se o jeden ze základních výzkumných designů, který je typický svým empirickým zaměřením a detailním studiem jednoho či několika málo případů (Švaříček a Šeďová, 2010). Empirický výzkum operuje s konkrétními údaji o jevech a je součástí induktivní cesty poznání (Reichel, 2009 in Eger a Egerová, 2022). V našem případě se budeme detailně věnovat jednomu případu. Podstatné pro tento design výzkumu je, aby byla studie prováděna v přirozeném prostředí výzkumného souboru a aby výzkumník pro získání informací využil více zdrojů (Švaříček a Šeďová, 2010). Proto jsou do výzkumu kromě samotného žáka zapojeny i jeho vychovatelky v dětském domově, ve kterém žák žije. Jelikož jsou to pracovníci, kteří s daným žákem tráví nejvíce času.

3.3 Výzkumný soubor

Volba výzkumného souboru je v tomto výzkumu záměrná, jelikož podle Švaříčka a Šeďové (2010) v případové studii v jakožto kvalitativním designu ani není možné se spoléhat na náhodný výběr. Pro uskutečnění výběru je potřeba zapojit žáka základní školy speciální, který má zkušenost se vzděláváním na běžné základní škole, kde se setkal s různými obtížemi, které u něj vedly k přechodu na základní školu speciální. Tento přestup ze základní

školy na základní školu speciální může podle tzv. Školského zákona povolit ředitel speciální školy po žádosti zákonného zástupce žáka. Tato změna školy může být zákonným zástupcům také navržena, a to od ředitele školy, kterou žák navštěvuje, po tom, co obdrží doporučení od školského poradenského pracoviště (Česko, 2004).

Jakožto podmínku výběru výzkumného souboru jsme si rovněž stanovili skutečnost, aby změna školy u žáka proběhla v daném školním roce, ve kterém je výzkum prováděn, aby bylo toto téma pro žáka stále aktuálním.

Výzkumný soubor, který jsme pro výzkum vybrali je 13letý chlapec, který aktuálně pobývá v dětském domově. Dětský domov je jedním ze zařízení, kde lze na základě rozhodnutí soudu zajistit nezletilé osobě náhradní výchovnou péči jinak poskytovanou osobami odpovědnými za výchovu (Česko, 2002). Toto zařízení spolupracuje s rodinou dítěte, proto do rozhodnutí o přechodu na základní školu byla zapojena i matka dítěte. Žákovy obtíže zvládat učivo na základní škole souvisejí s jeho dyslexií a dyskalkulií. Dyslexie a dyskalkulie se řadí do specifických poruch učení, což jsou vrozené poruchy s neurobiologickým podkladem, které negativně ovlivňují jedincovy funkce důležité v oblasti čtení, psaní a počítání (Bartoňová, 2019 in Jucovičová a Žáčková, 2020). Vznik těchto poruch není spojený se sníženým intelektem, nedostatkem příležitostí ke vzdělávání, mentální retardací nebo jakýmkoliv poškozením mozku (MKN 10 a International Dyslexia Association in Jucovičová a Žáčková, 2020). Specifické poruchy učení jsou různorodé poruchy, každá individuálního charakteru, které narušují jeden nebo více psychických procesů nutných k porozumění či užívání řeči. (Bartoňová, 2014).

Mezi typy specifických poruch učení patří dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie, dyspiktogramie a dyscomputerie. Tyto poruchy se mohou objevovat samostatně, často ale tvoří spíše komplex poruch. (Jucovičová a Žáčková, 2020) Žák, kterým se zabýváme v praktické části má diagnostikovanou dyslexii společně s dyskalkulii, můžeme tudíž i u něj hovořit o smíšené poruše učení.

Dyslexie je specifická porucha čtení, kvůli které bude mít žák s dyslexií obtíže naučit se čtení běžnými výukovými metodami. Dyslexie se projevuje problémy s rozpoznáním a zapamatováním jednotlivých písmen, především těch, která jsou tvarově či zvukově podobná. (Bartoňová a Vítková, 2007) Čtení u žáka s dyslexií může být pomalé, namáhavé, neplynulé s menším výskytem chyb nebo je naopak rychlé a překotné se zvýšeným výskytem chyb. Žáci mají problémy s intonací a melodií věty a se správným dýcháním pří čtení. Častý je také problém s udržením pozornosti na jednom řádku. Důležitým vlivem této poruchy na

žáka je rovněž problém s porozuměním textu, žák si často nepamatuje, co četl, jeho interpretace je nesprávná nebo si pamatuje jen útržky z textu. (Jucovičová a Žáčková, 2020)

Dyskalkulie je specifická porucha, u které má žák problém s početními výkony (Bartoňová a Vítková, 2007). Častými obtížemi pro žáky s dyskalkulií jsou nespojení si čísla s počtem, problematické rozlišování geometrických tvarů, nedokonalá představa číselné řady, obtíže v aplikaci aritmetických úkonů, neschopnost číst matematické znaky a čísla a snížená schopnost provádět matematické operace (Jucovičová a Žáčková, 2020).

U specifických poruch učení je typické, že je u žáka pozorovatelná nerovnost mezi jeho školními výsledky a jeho celkovým nadáním. U některých dětí se dopady specifických poruch učení projevují negativním vztahem k některým vyučovacím předmětům (Jucovičová a Žáčková, 2020). Z provedených rozhovorů bylo patrné, že žáka trápí především jeho dyskalkulie a kvůli této poruše vnímá matematiku jako nejobtížnější předmět a tvrdí, že nerozumí tomu, že tento předmět někdo může mít rád.

U některých dětí jsou tyto poruchy provázané s hyperaktivitou, impulzivním jednáním či jinými negativními příznaky z psychomotorické, mentální a volní oblasti (Bartoňová, 2014). Poměrně často se k těmto poruchám rovněž váží poruchy pozornosti (Jucovičová a Žáčková, 2020). U chlapce, o kterém je praktická část této práce však žádné z těchto souvisejících příznaků pozorovány nebyly. Naopak ho jeho vychovatelky popisují jako inteligentního, snaživého a klidného žáka, který většinou bývá díky svým pozitivním vlastnostem oblíbený mezi učiteli i mezi žáky.

3.4 Výzkumná technika

Pro případovou studii se využívají veškeré dostupné metody sběru dat kvalitativního charakteru, jako jsou pozorování, rozhovory či analýza dokumentů (Švaříček a Šeďová, 2010). Pro tento výzkum jsme zvolili techniku hloubkových rozhovorů se žákem a s vychovatelkami v jeho rodinné skupině. Rodinná skupina je základní organizační jednotka dětských domovů, běžně ji v tomto typu zařízení tvoří 6 až 8 dětí (Česko, 2002). Hloubkový rozhovor definují Švaříček a Šeďová (2010) jakožto nestandardizované individuální dotazování účastníků výzkumu pomocí otevřených otázek. Tyto rozhovory mají také polostrukturovaný charakter, což znamená, že má výzkumník dopředu stanovený seznam témat a otázek, kterých se v rozhovoru drží. Cílem těchto rozhovorů je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu. (Švaříček a Šeďová, 2010)

Rozhovor (nebo také interview) by měl probíhat mezi dvěma či více lidmi a ten, kdo jej vede, by měl jen stručné a jednoznačné otázky, a přitom pozorně naslouchat odpovědím (Eger a Egerová, 2022). Proto, abych při zpracování dat nic z rozhovoru nevynechala, jsem rozhovory nahrávala jako audio záznam, který jsem následně doslovně přepsala. Tímto způsobem jsem také mohla lépe pozorovat mimiku, gestiku a celkovou řeč těla dotazovaných.

U interview je důležité navození „důvěrné atmosféry“, čemuž můžeme pomoci představením se a stručným vysvětlením podstaty rozhovoru. Obsahem interview jsou předem připravené otázky. Výhodami rozhovoru jsou například interakce a osobní kontakt s dotazovaným a možnost doplňovacích otázek. Nevýhodami jsou však složitější organizace výzkumu, náklady a větší náročnost času. (Gavora, 2000 a Hague, 2003 in Eger a Egerová, 2022)

4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Podle Mareše (2017) je potřeba analýzu dat provést před jejich interpretací. U případových studií však není na rozdíl od kvantitativních výzkumů přesně stanoven postup analýzy dat, výzkumník si proto musí sám najít způsob pečlivého empirického uvažování. V literatuře ale můžeme najít některá doporučení jako například detailní popis zkoumaného případu, díky kterému výzkumník získá velké množství dat, které následovně studuje a hledá vztahy mezi nezávisle a závisle proměnnými.

Nejprve jsem provedla transkripci rozhovorů, přepsané rozhovory jsem si několikrát přečetla a hledala témata, která se v nich opakovala. Témata jsem poté zakódovala a následovně jim přiřadila nadřazené pojmy.

Tabulka 1 Témata vyplynulá z kódování dat

Hlavní téma	Podtémata
Pocity	Radost, Zklamání, Sounáležitost
Vztahy s okolím	Vztah k pedagogům, Vztah ke spolužákům, Vztah k rodinné skupině
Změny	Změny v prožívání, Změny v chování
Zkušenosti	Výzvy, Zážitky ze základní školy, Zážitky ze základní školy speciální

4.1 Pocity

Pocity, o kterých jsme v rozhovorech mluvili byly především radost, zklamání a sounáležitost. Radost při změně školy u žáka pramenila především ze skutečnosti, že na základní škole speciální zvládá učivo mnohem lépe, než tomu bylo na běžné základní škole. Vychovatelé tvrdí, že pár dní po tom, co žák změnil školu začal být více otevřený, než tomu bylo v průběhu několika posledních měsíců, dle jejich slov více vyhledává společnost ostatních dětí a zaměstnanců v domácím prostředí. Žák sám řekl, že je určitým způsobem klidnější, než v jakém rozpoložení byl před změnou školy.

Avšak nejvíce popisovaná emoce v rozhovorech byla jednoznačně zklamání. Především v rozhovoru se žákem. Žák mluvil o tom, že mu spoustu věcí ze základní školy chybí. Vychovatelé tvrdí, že rozdíly mezi základní školou a základní školou speciální mu dávají

pocit, že „*není na normální základce*“. Mezi těmito rozdíly žák zmínil to, že je základní škola speciální malá, žáci ve třídě jsou různého věku nebo například to, že v tělocvičně hrají fotbal s pěnovým míčkem. Žák navíc popsal, že je pro něj učivo „až příliš“ jednoduché a má pocit, že se nic nového za dobu strávenou na této škole nenaučil. Celkově své pocity shrnul tak, že tato škola nenaplnila jeho očekávání a že změny školy lituje.

Na základní škole speciální mu rovněž dle slov vychovatelů chybí pocit sounáležitosti. Žák sice neřekl přímo, že má pocit, že by nezapadal, zmínil však, že si na této škole nevytvořil žádné blízké vztahy. Ostatní žáky dle svých slov vnímá pouze jako spolužáky a tím víc mu chybí přátelství, která měl na základní škole.

4.2 Vztahy s okolím

Co se týče vztahu k pedagogům, zde velká změna pozorovaná nebyla. Na obou školách má některé učitele, které preferuje, a naopak některé učitele, ke kterým necítí blízký vztah. Jelikož je žákovi 13 let, tento postoj k učitelům je naprosto normální a pochopitelný. V období dospívání (druhá dekáda života: 10-20 let) se mění vztahy s lidmi, v mladší adolescenci začínají jedinci odmítat podřízené postavení a k autoritám začínají být kritičtí (Vágnerová a Lisá, 2021). Jedná se o přirozený vývoj osobnosti a jeho vztahů k okolí. Žák i přesto o všech učitelích mluvil slušně a nejeví žádné náznaky odmítání autorit. O učitelích ze základní školy však mluvil patrně raději než o učitelích na základní škole speciální a když byl vyzván, aby popsal, co by změnil na své nové škole, jeho odpověď byla, že by chtěl některé své dřívější spolužáky a učitele zpět.

Velká změna u něj přišla ve vztazích ke spolužákům, žák má pocit, že změnou školy ztrácí přátelství, která si vytvořil na základní škole a zároveň se mu na nové škole zatím nepovedlo navázat nová přátelství. O svých nynějších spolužácích mluví hezky, necítí k nikomu však větší sympatie. Tato ztráta vrstevnické skupiny je pro něj náročnou situací.

Vrstevnickou skupinu charakterizuje Kraus (2014) jako „*přirozenou formu života dětí a mládeže*“, děti v těchto skupinách jsou si věkově a názorově blízko, z čehož dle něj vyplývá souhlasné jednání. O důležitosti těchto skupin hovoří Procházka (2012), ve své práci popisuje, že jsou pro vývoj a výchovu dítěte velmi důležité, a proto jsou jako jedno z prostředí zahrnuty do úhlu pohledu sociální pedagogiky. Tyto sociální skupiny dělí Procházka (2012) podle velikosti, vzniku, struktury a vztahu skupiny a jednotlivce (viz výše). V případě našeho výzkumného souboru se jedná o malou sociální skupinu, která byla vytvořena někým zvenčí a nevznikla samovolně, díky čemuž ji můžeme zařadit jako

formální sociální skupinu. Díky různorodosti věku a různým speciálním vzdělávacím potřebám žáků ve třídě se jedná o skupinu heterogenní. A podle velmi nízké identifikace našeho žáka s danou třídou ji můžeme rovněž označit jako členskou. Žák se se zbytkem třídy totiž neztotožňuje a s ostatními členy nemá hlubší vztahy. Což sám popisuje jako něco, co mu chybí. „*Ale pak třetí, čtvrtý týden* (po změně školy) *jsem byl už takový smutnější… A nezažíval jsem tolik srandy, jak bylo na základce… Jako jsou tam lidi, které znám a jakože ve škole se s nimi bavím, ale jsou to spíš furt spolužáci, než že bych je bral jako kamarády. A je to takové divné, chybí mi to no.“* Změnu školy pro něj navíc mohla udělat více náročnou skutečnost, že ve své původní třídě na základní škole měl osvojenou roli, která mu dodávala pocit sounáležitosti se skupinou. Procházka (2012) popisuje převzetí rolového chování jako důležitý okamžik pro člena skupiny, který dopomáhá k aktivní roli ve skupině. Svou roli žák popsal jako školního šaška, s tímto označením se laicky pracuje naprosto běžně a najít ho můžeme i v literatuře, například Novotná (2010) popisuje, že sociální skupiny ke svému fungování potřebují odlehčení, vtip a humor, což je přesně to, co skupině jedinec s pozicí třídního šaška nabízí. Žák své zařazení do této role popisoval s nadšením a z rozhovoru bylo patrné, že byl v této pozici rád. Ztráta této role a ztráta pocitu sounáležitosti s vrstevnickou skupinou mohly být jedny z nejdůležitějších faktorů, které zavinily, že i přes menší stres, který žák ve škole zažívá, se dle svých slov na základní škole speciální necítí šťastnější, než tomu bylo na základní škole. Podle Krause (2014) jsou vrstevnické skupiny pro jedince způsob, jak uspokojit své psychické potřeby, což žákovi aktuálně chybí. Vrstevnickou skupinu jako zdroj emoční a sociální podpory popisují i Vágnerová a Lisá (2021), tvrdí, že největšího významu pro jedince nabývají vrstevnické skupiny především v období od 14 do 15 let a pak postupně klesají. Žáka tedy čeká období největšího významu vrstevnických skupin.

Podle vychovatelů však i přes tento negativní efekt změny školy se u něj projevuje pozitivum v podobě větší psychické pohody skrz školní stres. Žák údajně zase začal více vyhledávat společnost ostatních dětí a vychovatelů ve své rodinné skupině. K vychovatelům je navíc údajně teď více otevřený, díky čemuž byli schopni porovnat pozitivní a negativní dopady změny školy.

4.3 Změny

Změna míry stresu se ukázala ve změnách v jeho prožívání. Stres můžeme dělit na tři druhy, jimiž jsou eustres, distres a traumatický stres. Eustres je stres, který by se v některých

situacích dal označit i za příjemný, prožíváme ho při různých výzvách a pomáhá nám k činnosti. Distres je stres, který v člověku vyvolává často využívanou frázi „fight or flight", tzn. máme díky němu buď tendenci utéct nebo bojovat. Distres nás nutí pracovat se zvládacími strategiemi a pokusit se jejich pomocí zvládnout náročnou situaci. Traumatický stres je takový, který u člověka často přijde náhle a vyvolává v něm pocit bezmoci. Traumatický stres překračuje hranice toho, co je člověk schopný zvládnout a vede k rezignaci nebo odpojení od situace. Avšak už na hranici mezi eustresem a distresem začínají stres doprovázet nepříjemné pocity. A i jen lehce nepříjemné situace se mohou proměnit ve velký problém, pokud v nich jedinec setrvává příliš dlouho. (Večeřová-Procházková, 2023) Podle popisu vychovatelů se u žáka jednalo o distres. Žák sám říká, že je teď více „v klidu" a toto tvrzení podporují v rozhovoru obě vychovatelky právě popisem jeho větší přátelskosti v domácím prostředí.

Jedna z vychovatelek navíc během rozhovoru popsala, že změnu školy navrhli pracovníci dětského domova žákovi nejen kvůli jeho aktuální psychické situaci ale i kvůli jeho vývoji zdravého sebevědomí a větší aspiraci do budoucna. „*Pokud nezažije úspěch, bude z něj plašoun… Jak si má rozmyslet co chce v budoucnosti dělat, pokud se bude neustále soustředit jen na to, co nezvládá a co mu nejde?"*. Toto tvrzení můžeme podpořit literaturou: přechod na druhý stupeň základní školy je mezník v životě dítěte, kdy se jeho postoj ke škole začíná měnit. Žák zde začíná více uvažovat o vzdělání ve smyslu významu pro jeho budoucnost, a navíc v tomto období zkušenost s hodnocením vlastního výkonu, který určuje žákovu pozici ve třídě, vede ke stabilizaci osobního standardu. (Vágnerová a Lisá, 2021) Vývoj sebevědomí je u každého jedince odlišný, jelikož je ovlivněn vrozenými vlastnostmi. Tento proces je navíc pomalý a velmi složitý. Ale určité zákonitosti se v tomto procesu přece jen dají nalézt. V období dospívání je pro jedince typické, že hledají a rozvíjí vlastní identitu a mění se jejich sebehodnocení, které je navíc ovlivněno emoční nevyrovnaností v období puberty. Nejistota a zranitelnost sebeúcty, které jsou pro toto období rovněž typické, se projevují také ve velmi citlivém vnímání jakýchkoliv reakcí jiných lidí, které vnímá jedinec jako urážlivé nebo nepřátelské. Tato sebeúcta je obzvláštně zranitelná v období od 12 do 14 let. Což se také váže s problémem, že pubescenti mají tendenci všechny tyto informace generalizovat. (Sedláčková, 2009)

Pokud by tento žák na základě hodnocení ve formě známek, které dostával na základní škole, generalizoval své schopnosti a tvořil si na jejich základě své celkové sebehodnocení, pak by opravdu pobyt na základní škole, mohl mít negativní dopad na jeho rozvoj sebevědomí.

Naopak na základní škole speciální je pro něj učivo jednoduché a na této škole patří mezi nejschopnější žáky, což může podpořit jeho víru ve své schopnosti.

Na otázku, jestli je žák na této škole spokojený, však odpověděl „*no, moc ne*“. Nedá se tedy říct, že by změna školy bylo pro žáka pouze pozitivní.

4.4 Zkušenosti

Žák několikrát samovolně začal vyprávět jeho zážitky ze základní školy. Obzvláště nadšeně popisoval kreativní a mimoškolní činnosti, které zažil se svými spolužáky. Aktivita, která ho očividně velmi bavila byl nácvik a hraní divadla. Žák tvrdil, že to z jeho pohledu byl přelomový okamžik pro kolektiv v jejich třídě. Což znamená, že v této třídě mělo velký význam a pozitivní vliv zapojení zážitkové pedagogiky. Žák také mluvil o tom, jak vypadal jejich adaptační kurz, o spolužácích, které měl rád a o jeho spolupráci se speciálním pedagogem školy. Z jeho řeči těla, intonaci a mimiky během rozhovoru bylo patrné, že na všechny tyto situace rád vzpomíná a že mu tyto situace a lidé chybí, především někteří jeho spolužáci. O zážitcích ze základní školy speciální tolik mluvit nechtěl, velmi spěšně jen zmínil projektové dny, ale o těch mluvil spíše negativně, protože ho nedokázaly zaujmout. Celý rozhovor odpovídal tomu, že měl od této školy jiná očekávání.

Na základní škole speciální se kromě stesku po kamarádech a nepravidelného řádu musel naučit pracovat ve třídě s dětmi různého věku a postižení. Což pro něj byla jedna z největších výzev. Popisuje, že projevy některých dětí ho velmi rozptylují a že se kvůli nim nedokáže na učivo soustředit. Při rozhovoru projevil empatii, sám řekl, že si je vědom, že to tyto děti nedělají „schválně“ a není to jejich vina, tvrdí však, že je pro něj těžké si na to zvyknout. Navíc mu nevyhovuje společná výuka s mladšími dětmi.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Výsledky výzkumu uvedeme jako odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, začneme dílčími otázkami a na závěr zodpovíme hlavní výzkumnou otázku.

DVO1: **Proč proběhla u žáka změna školy?**

Žák měl na základní škole dlouhodobě nízké výsledky, jeho závěrečné známky z předmětů byly sice dostatečné, mohl tedy pokaždé pokračovat do následujícího ročníku, ale již dlouhou dobu měl problémy s pochopením učiva, zejména v předmětu matematika. U problémů v předmětu matematika je jasná souvislost s jeho dyskalkulií (viz výše). U ostatních předmětů dává jedna z vychovatelek problémy s pochopením učiva do souvislosti s jeho dyslexií. Dyslexie mu totiž ztěžuje schopnost pochopení čteného textu, kvůli čemu je pro něj náročnější se učit. Z popisu poskytnutého od vychovatelek se dá říct, že učitelé při jeho výuce využívali podmínky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Využili několika podpůrných opatření a splnili podmínky, které stanovuje Bartoňová (2014): respektování pracovního tempa žáka, opakování učiva, přehledné prostředí a pravidelná režim dne. I přesto se však výsledky žáka nezlepšili.

Za důležité však považuji zmínit fakt, že se žák během rozhovoru svěřil, že v průběhu šestého ročníku základní školy mu bylo od jeho třídní učitelky **zakázáno dál spolupracovat se speciálním pedagogem školy.** Žák tvrdí, že mu učitelka tento zákaz obhájila se slovy „*že už to nepotřebuje*“. Toto rozhodnutí považuji za pochybení ze strany třídní učitelky, žák popisuje, že speciální pedagog se mu věnoval především formou her na aritmetické výpočty, což je oblast, kde měl žák vždy největší obtíže. Z rozhovoru bylo navíc patrné, že měl žák k tomuto speciálnímu pedagogovi kladný vztah a ztráta této spolupráce mohla napomoct tomu, že se dle vychovatelek přestal těšit do školy a tomu, že se jeho výsledky stále zhoršovaly.

Tyto slabé výsledky se začaly silně projevovat na jeho chování v domácím prostředí. Žák se začal uzavírat do sebe, nevyhledával tolik společnost ostatních dětí v domově, ani společnost vychovatelek. O škole nechtěl mluvit a častěji chtěl zůstávat doma z důvodu nevolnosti. Vychovatelé v jeho rodinné skupině v dětském domově se proto začali obávat o jeho psychiku. Z důvodu znovu navození psychické pohody s ním začali hovořit o možnosti změny školy. Žák dostal čas na rozmyšlenou, a nakonec s nabízenou možností přechodu na základní školu speciální souhlasil. Vychovatelky popisují, že se na tuto změnu nakonec i velmi těšil.

DVO2: **Jak žák změnu školy prožíval?**

První dny po změně školy u žáka převažovalo nadšení z toho, že požadované učivo konečně zvládá. Několikrát nadšeně bez vyzvání nosil žákovskou knihu, aby mohl vychovatelům ukázat, že dostal dobré známky. Podle vychovatelů začal znovu vyhledávat společnost ostatních ve svém domácím prostředí a postupem času začal být k vychovatelům opět více otevřený. Zároveň pro něj však bylo složité zvykat si na nepředvídatelné chování některých svých nových spolužáků. Projevy různých postižení, které tito noví spolužáci mají, byly pro žáka nové a tvrdí, že ho některé z nich dokážou rozptýlit takovým způsobem, že se nedokáže dále soustředit na probírané učivo.

Postupem času mu rovněž více a více chyběli původní spolužáci, jelikož vztahy ve třídě, kterou měl na základní škole vnímal jako hlubší a smysluplnější než ty, které stihl za tři měsíce navázat na základní škole speciální. Z rozhovorů bylo poznat, že na základní škole měl silnější pocit sounáležitosti s kolektivem, než je tomu na této škole.

DVO3: **Jaké byly pro žáka největší výzvy při změně školy?**

Vychovatelé se snažili žáka podpořit, aby i nadále trávil svůj volný čas s přáteli ze základní školy, nicméně od změny školy se s nimi žák viděl jen jednou. Důvod během rozhovorů nebyl objasněn. Kvůli této ztrátě kontaktu teď žákovi jeho bývalí spolužáci chybí, což se na něm hodně projevuje. V bývalé třídě měl navíc pozici třídního šaška, která mu vyhovovala, a i tato ztráta ho teď mrzí. V nové třídě je pro něj složité navázat nové kamarádství a kvůli tomu říká, že nezažívá tolik zábavy jako tomu bylo na základní škole.

Velkou výzvou pro něj rovněž bylo si zvyknout na projevy různých postižení jeho nových spolužáků. Popsal, že některé situace, kdy se tyto děti chovají způsobem, na který v běžné základní škole nebyl zvyklý, jsou pro něj velmi rozptylující.

Nezvykem pro něj je také nepravidelný řád, který na speciální škole panuje (viz níže).

DVO4: **Jaké změny u žáka po změně školy nastaly?**

Velkou změnou bylo u žáka to, že mu odpadl stres ze školy. Jelikož učivo na základní škole již nezvládal, podle slov vychovatelek se to na něm velmi silně projevovalo. Po tom, co tento stres zredukovala jednoduchost učiva na základní škole speciální žák sám popsal, že je teď klidnější a vychovatelé hlavně vidí velké změny v jeho chování v domácím prostředí. Dítě, které se předtím zavíralo do pokoje a nechtělo s nikým mluvit, teď najednou znovu vyhledává společnost ostatních, z čehož mají vychovatelé radost.

Jedna z vychovatelek tvrdí, že má pocit, že se zvýšilo jeho sebevědomí. Projevilo se to podle ní například i tím, že se přihlásil do soutěže o mobilní telefon, ve které musí plnit různé úkol, vychovatelka si myslí, že by to předtím neudělal. Celkově se jí však zdá, že uvědomění, že na tuto speciální školu je „až moc šikovný“ mu dodalo důvěru v jeho vlastní schopnosti.

Negativním dopadem změny školy je však jeho ztráta pocitu sounáležitosti se svou třídou. V základní škole měl již jasnou svou pozici, ve které byl spokojený a měl zde pár blízkých vztahů. V této nové škole se mu zatím nepodařilo navázat blízké vztahy a z rozhovorů to působilo, že o tato přátelství spíše ani nemá zájem, jelikož mu nikdo z nové třídy nepřipadá nějak více sympatický.

5.1 HVO: Jaký byl proces adaptace žáka při přechodu na základní škole speciální?

Před přechodem na základní školu speciální se dle slov vychovatelů žák už velmi trápil. Dlouhou dobu už na základní škole nezažil úspěch a byl si více a více vědom, že jeho výsledky jsou podstatně nižší než výsledky jeho spolužáků. Toto negativní psychické rozpoložení se dle vychovatelů promítalo v jeho chování v domácím prostředí. Po příchodu ze školy se často zavřel do svého pokoje a nejevil zájem o čas strávený s vychovateli či s ostatní dětmi v jeho rodinné skupině. Vychovatelé proto žáka seznámili s možností přechodu na základní školu speciální, kde by pro něj učivo bylo jednodušší a mohlo by mu to pomoci se stresem ze školy. Rozhodnutí však nechali na něm, možnost volby v této situaci považovali za velice důležitou. Po určité době, co žák dostal na rozmyšlenou, se změnou školy souhlasil a začal se na novou školu těšit.

První dny po změně školy u žáka převažovala radost z toho, že nedostává domácí úkoly, mohl si tedy každý den po škole v klidu odpočinout. Díky tomu, že učivo pro něj bylo jednoduché, nemusel trávit po škole čas ani s průběžným učením a získal tak mnohem více volného času, což ho těšilo. Navíc začal dostávat lepší známky a několikrát bez vyzvání chodil vychovatelům ukázat žákovskou knížku. Jedna z vychovatelek popisuje, že už toto byla velká změna, jelikož známky, které dostával na předešlé škole v posledních pár měsících, chtěl spíše schovávat. Bylo tedy patrné, že je na své výsledky konečně pyšný. Jedna z vychovatelek také zmínila, že jí přijde, že se zvýšilo jeho sebevědomí.

Svůj volný čas začal postupně znovu trávit s vychovatelkami a s ostatními dětmi v dětském domově. Obě vychovatelky toto popsali jako „*vrátil se do svého původního já*“. Navíc se

vychovatelkám znovu více otevřel a nevyhýbal se otázkám tak jako dříve. Díky čemuž byly i ony schopné zhodnotit, jak se tento proces v žákovi projevoval.

Jednou z největších výzev pro něj však bylo zvyknout si na netypické chování jeho nových spolužáků. Některé projevy postižení, které tito spolužáci mají vnímá jako velmi rozptylující a tvrdí, že se kvůli tomu nedokáže soustředit na učivo tak, jak by chtěl. Kvůli těmto odlišným projevům chování dle vychovatelů začal rovněž pociťovat, že do této škol *„úplně nepatří*". Tento pocit navíc podpořili rozdíly mezi základní školou a základní školou speciální. Například vysoká heterogenity třídy ve věku a speciálních vzdělávacích potřeb nebo úpadek sportovních aktivit hraných v tělovýchově. Tyto negativní pocity vedly po pár dnech až týdnech k tomu, že mu začali více scházet bývalí spolužáci. Pravděpodobně právě kvůli stesku po kamarádech, se v rozhovoru nejvíce soustředil na jeho zážitky ze základní školy. Místo popisu aktuální školy se chtěl více soustředit na to, co zažil na předešlé škole. Především právě situace se spolužáky, které ho buď pobavily nebo které vnímal jako hezké a smysluplné (třeba hraní divadla).

Jeho původní nadšení z toho, že bezproblémově zvládal učivo se navíc postupně změnilo spíše ve zklamání z toho, že je učivo pro něj „až moc jednoduché". I přes jeho nízký věk si uvědomuje, že tímto způsobem se dále neposouvá a pocit „zastavení na místě" je mu nepříjemný.

Velkou výzvou v jeho adaptaci na základní školu speciální pro něj rovněž byl její nestálý řád. Popisoval, že učitelé občas v průběhu dne ohlásí změnu ve výuce a odkloní se od rozvrhu. Na něco takového na své původní základní škole nebyl zvyklý a z rozhovoru bylo patrné, že mu tato nestálost vadí. O nepravidelnosti rozvrhu na této škole mluvila rovněž jedna z vychovatelek, která popisovala, že sice ví, že pro některé žáky je to přínosem, ona sama má však spíše zkušenost, že tato nepravidelnost dokáže děti velmi rozptýlit.

To, že žákovi tyto skutečnosti dávaly pocit, že „*není na normální základce*" (podle slov vychovatelů) bylo jedním z hlavních impulsů, proč žák v tomto roce bude ještě jednou měnit školu. Opět přestupuje na základní školu speciální, nicméně tato další škola je větší a jeho spolužáci budou stejně staří. Což by mohlo podpořit vytvoření si nové vrstevnické skupiny.

Podle slov vychovatelů se žákovi pedagogové na nové škole snažili pomoci, avšak podle slov žáka samotného, neměl pocit, že by mezi pedagogy byl někdo, komu by mohl důvěřovat a komu by se mohl svěřit, kdyby ho něco konkrétního na této škole trápilo. Navíc od momentu, kdy ve své aktuální škole oznámil, že chce znovu přestoupit jinam, má žák pocit,

že se chování pedagogů vůči němu změnilo. Nepopsal blíže, jakým způsobem, ale řekl „*já je teď už nezvládám, takže už chci fakt pryč*“.

Téma základní školy speciální žák zakončil slovy „*jako je lepší fakt jen v tom, že je tady lehčí matika, ale jinak se mi tady fakt vůbec nelíbí*“.

Přechod žáka na základní školu speciální pro něj byl emočně náročný proces, při kterém měl pocit, že ztratil kamarády, přišel do školy, kam nepatří a nastoupení do této školy lituje. Nicméně tato změna na něj měla i pozitivní vliv v podobě menšího stresu ze školy.

Obě vychovatelky se shodly, že byla tato změna školy potřebná, jelikož jeho obtíže se zvládáním učiva trvaly už velmi dlouho a z jeho chování měli pracovníci v dětském domově obavy o jeho psychickou pohodu. I přes negativní pocity, které tuto změnu doprovázely, jsou vychovatelé názoru, že udělaly správný krok, uznávají však, že konkrétní škola, do které žák přestoupil, pro něj nebyla ideální volba. Proto se společně se žákem rozhodli o přechodu na další školu, opět základní školu speciální, aby byla zachována pozitivní stránka změny školy v podobě menšího stresu. Zároveň však vybrali větší školu, kde by byl žák ve třídě se stejně starými dětmi a ve které se bude moct zúčastnit více sportovních akcí. Oba tyto požadavky se totiž v průběhu procesu adaptace na aktuální školu prokázaly být pro něj velmi důležitými.

Změna školy měla na žáka v některých oblastech pozitivní a v jiných oblastech negativní vliv. Myslím si, že je velká škoda, že byla u žáka na základní škole přerušena spolupráce se speciálním pedagogem školy. Především i kvůli tomu, že k němu měl žák kladný vztah a pedagog mu mohl být nejen nápomocí při učení ale i pozitivní figurou. Nicméně i během doby, co žák se speciálním pedagogem na škole spolupracoval, tak jeho výsledky lepší nebyly. Nedá se tedy říct, že by zde byla přímá souvislost.

Vychovatelky navíc popisovaly velmi vstřícný přístup učitelů na základní škole, na kterou žák docházel. Při dotazu, co si myslí, že mohli pedagogové na této škole udělat navíc odpověděly, že je nic nenapadá.

Vychovatelé se žáka během celého procesu snažili psychicky podporovat a jsou si vědomi pozitivní i negativní stránky této změny. Obě si jsou vědomi jeho zklamání z aktuální školy a tyto negativní pocity, které žák prožívá, reflektovaly v rozhovorech, zároveň však vidí v jeho každodenním chování pokrok spíše k lepšímu.

5.2 Limity výzkumu

Do výzkumu nebyli zapojeni pracovníci základní školy speciální, proces adaptace na podmínky dané školy je v této práci tedy popsaný pouze na základě předaných informací ze strany samotného žáka a jeho vychovatelek v dětském domově.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala procesem adaptace žáka při přechodu na základní školu speciální. Výzkumným souborem byl žák, který v průběhu školního roku přestoupil ze základní školy na základní školu speciální a cílem práce bylo zachytit, jaký vliv na něj tato změna školy měla.

Ukázalo se, že se žák setkal s několika výzvami, které mu tento proces psychicky zkomplikovaly, jednalo se o ztrátu vazeb ze základní školy, s nesplněnými očekáváními ze základní školy speciální, a nakonec obtíží s adaptací na prostředí základní školy speciální, které pro něj kvůli projevům chování nových spolužáků bylo velmi rušivé.

Zároveň však žák po změně školy prožívá menší stres, než tomu bylo na původní škole. Požadavky na znalosti a rychlost práce jsou na základní škole speciální totiž mnohem nižší a díky tomu žák nemusel nadále vynakládat velké úsilí, aby byl schopen tyto požadavky naplnit. Po tom, co se zbavil značné části stresu kvůli školní neúspěšnosti se začal znovu chovat více společensky v domácím prostředí a vychovatelé na něm celkově pozorovali, že je mnohem více odpočatý a klidný, než tomu bylo dříve. Větší psychický klid jako jednu ze změn reflektuje i sám žák.

Dá se tedy říct, že tento proces na žáka a jeho osobnost měl jak negativní, tak i pozitivní vliv. Nejčastěji zmíněnou emocí však v rozhovoru s ním bylo jednoznačně zklamání a kvůli tomu mu vychovatelé v dětském domově nabídli ještě jednu možnost přestupu na jinou školu. Věří, že tento přestup bude mít na žáka dále pozitivní vliv v rámci menšího stresu, jelikož se jedná opět o základní školu speciální, zároveň však doufají, že mu tato škola dokáže vynahradit to, co mu na aktuální škole chybělo: jako třeba vrstevníci ve třídě, velikost školy či nabídku sportovních a jiných aktivit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAILEY, Gail, 2012. *Emotional Well-being for children with Special Educational Needs and Disabilities.* Londýn: SAGE. ISBN: 978-1-4462-0159-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie a kol., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2014. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-6560-4.

EGER, Ludvík a EGEROVÁ, Dana, 2022. *Metodologie výzkumu.* Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN: 978-80-261-1108-5.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál. ISBN: 80-7367-040-2.

JEDLIČKA, Richard a kol., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, LORENZOVÁ, Jitka, SPOUSTA, Vladimír, STAŠOVÁ, Leona, ŽUMÁROVÁ, Monika 2001. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN: 80-7315-004-2.

KRŠŇÁK, Jan, 2023. *Digiděti: Jak pečovat o děti, o něž současně pečují digitální technologie?* Brno: Jota. ISBN: 978-80-7689-059-6.

NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.

PAULÍK, Karel, 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník.* 7. dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0403-9.

ŠEDÝ, Jiří, 2021. *Kritické myšlení.* Praha: Galén. ISBN: 978-80-7492-664-8.

ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva a PETROVÁ, Alena, 2017. *Společenské aspekty inkluze.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-4911-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-4961-0.

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena, 2023. *Pomoc dětské duši: rady pro rodiče, když dítě volá SOS*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-6125-4.

VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe. ISBN: 978-80-7496-357-5.

ZÁLESKÁ, Klára, 2020. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: Náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-9649-3.

Elektronické zdroje:

ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 28. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27. [cit. 2024-03-18].

ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006, o sociální službách. Online. In: *Zákony pro lidi.* 2010-2024. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108. [cit. 2024-04-20].

ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Online. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. 2013-2024. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38470. [cit. 2024-04-20].

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. 2013-2024. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024. [cit. 2024-03-26].

ČSÚ, 2023. *Školy a školská zařízení.* Online. In: Český statistický úřad. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-hqtm9ep237. [cit. 2024-04-15].

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Online. 2. dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9817-2. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/socialni-psychologie-pro-pedagogy-2259/. [cit. 2024-03-27].

JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání.* Online. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-2164-9. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/pedagogicka-psychologie-pro-ucitele-5067/. [cit. 2024-03-28].

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování.* Online. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-7676-625-9. Dostupné z: https://databaze.opvvv.msmt.cz/presenters/download/2105. [cit. 2024-03-07].

KNOTOVÁ, Dana, LAZAROVÁ, Bohumíra, LOJDOVÁ, Kateřina a PEVNÁ, Kateřina, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika.* Online. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6. Dostupné z: https://hdl.handle.net/11222.digilib/131846. [cit. 2024-04-04].

KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra; RYMEŠOVÁ, Jana; ŠIKULOVÁ, Renata a VALIŠOVÁ, Alena, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Online. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/vykladovy-slovnik-z-pedagogiky-1969/. [cit. 2024-03-18].

LINDNER, Katharina-Theresa a SCHWAB, Susanne, 2020. *Differentiation and individualisation in inklusive education: a systematic review and narrative synthesis.* Online. In: Taylor and Francis Group. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1813450. [cit. 2024-03-28].

MAREŠ, Jiří, 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. Online. *Pedagogika*. Roč. 65, č. 2, s. 113-142. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212. [cit. 2024-04-13].

MŠMT, 2017. *Praktické a speciální školy*. Online. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2013-2024. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44242/. [cit. 2024-03-28].

MŠMT, 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Online. In: Edu. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/. [cit. 2024-04-18].

NIELSEN ADMOSPHERE, 2018. *Téměř třetina české internetové populace neví, co znamená pojem inkluzivní vzdělávání.* Online. In: Nielsen Admosphere, a.s. Dostupné z: https://www.nielsen-admosphere.cz/news/temer-tretina-ceske-internetove-populace-nevi-co-znamena-pojem-inkluzivni-vzdelavani. [cit. 2024-03-19].

NÚV. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ).* Online. In: Národní ústav pro vzdělávání. 2011-2022. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html. [cit. 2024-04-08].

NÚV. *Základní školy speciální.* Online. In: Národní ústav pro vzdělávání. 2011-2022. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/t/zakladni-skoly-specialni.html. [cit. 2024-04-08].

POZO-ARMENTIA, Araceli, REYERO, David a CANTERO Fernando Gil, 2020. *The pedagogical limitations of inklusive education.* In: Tylor and Francis Group. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00131857.2020.1723549?needAccess=true. [cit. 2024-03-28].

STOCKINGER, Kristina, RINAS, Raven a DAUMILLER, Martin, 2021. *Student adaptability, emotions and achievement: Navigating new academic terrains in a global crisis.* Online. In: ScienceDirect. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608021000832?casa_token=Tg9HhLmaVXMAAAAA:b0hi2fGqvCuM-mgAMzKyFYjYj6GK7EEpAKXKrpzBGEB42539_Y87WUIOGAbyq7xlR-attu77TSw. [cit. 2024-04-22].

SVOBODA, Zdeněk a ZILCHER, Ladislav, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků.* Online. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-2703-0. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/inkluzivni-vzdelavani-6020/. [cit. 2024-04-16].

SVOBODA, Zdeněk, ZILCHER, Ladislav, a kol., 2020. *Koordinátor inkluze ve škole.* Online. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN: 978-80-7561-200-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/350709492_KOORDINATOR_INKLUZE_VE_SKOLE. [cit. 2024-04-07].

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Online. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-313-0. Dostupné z: https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/. [cit. 2024-04-07].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ATD a tak dále

TZV takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 1.....47
Obrázek 2 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 2.....48
Obrázek 3 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 3.....48
Obrázek 4 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 4.....49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Témata vyplynulá z kódování dat 27

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Struktura rozhovoru se žákem

Příloha P II: Struktura rozhovoru s vychovateli

PŘÍLOHA P I: STRUKTURA ROZHOVORU SE ŽÁKEM

Témata: změna školy, pocity při změně školy, pocity po změně školy, vztahy ve třídě, vztahy s učiteli

Otázky:

1. Jak bys popsal svou původní školu?
2. Kdybys měl kouzelný proutek, co bys s ním změnil na základní škole?
3. Jak je to dlouho, co jsi přestoupil na novou školu?
4. Jaká byla tvá očekávání?
5. Jak bys popsal svou novou školu?
6. Jaké pro tebe bylo přejít na jinou školu?
7. Jací jsou tví spolužáci a učitelé?
8. Kdybys měl opět kouzelný proutek, co bys změnil na této nové škole?

Toto byly původní připravené otázky, během rozhovoru jsem ale průběžně reagovala na vyskytlé témata, takže bylo otázek nakonec víc.

Otázka č. 13: Já se zas trochu vrátím, bavili jsme se o tom, co bys změnil na základce. Představ si, že teď máš zase kouzelný proutek, co bys změnil na téhle nové škole?

Na nové škole? Asi že bych tam chtěl moje staré spolužáky a vyměnil bych některé učitele za staré, třeba paní U. A některé z tadyma bych dal pryč, některé učitelky tady hrozně drbou. Já jsem jen řekl, že chci pryč a oni se to za jednu přestávku dozvěděli všichni a pak si mě právě brali bokem. Navíc tady mají hrozně divný rozvrh. My jsme třeba měli mít tělocvik a najednou nám pan učitel řekl, že to balíme a že jdeme na matiku. Celkově nedodržují ten rozvrh. Jednou

Obrázek 1 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 1

PŘÍLOHA P II: STRUKTURA ROZHOVORU S VYCHOVATELI

Témata: změna školy dítěte, chování při změně školy, změny v chování po změně školy

Otázky:

1. Jaké byly důvody, proč dítě měnilo školu?
2. Jak byste zhodnotil přístup učitelů na základní škole? Mohli něco udělat jinak?
3. Jaký byl přístup učitelů na základní škole speciální?
4. Jak byste popsal změny, které se na dítěti daly pozorovat při změně školy?

Toto byly původní připravené otázky, během rozhovoru jsem ale průběžně reagovala na vyskytlé témata, takže bylo otázek nakonec víc.

No on asi úplně nečekal, že tím že je to velmi malá škola, jsou opravdu velmi smíšení, některé hodiny je s o dost mladšími dětmi, což mu moc nevyhovuje. A hlavně jsou zde děti s různým postižením, zatímco on je mentálně úplně v pořádku. Takže tady sice ho na jednu stranu těší, že to učivo konečně zvládá, jelikož je nastavené na takovou úroveň, která mu jde, nosí dobré známky, z toho má velkou radost. Přijde domů a hned ukazuje žákovskou knížku, ať se podíváme, že má další jedničku, ale zase ho brzdí to, že nemá takové kamarády a takový kolektiv, jako měl na základní škole. A přece jen je to mladý kluk, má 13 roků a potřebuje tu svoji partu, přechází do pubertu a chybí mu ta parta kluků, o kterou by se mohl opřít. Na této škole takovou partu ale bohužel nemá.

Obrázek 2 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 2

Začátek byl hrozně fajn, on se tam těšil, to učivo bylo jednodušší, navíc to učivo znal, protože oni vlastně probírají dost věcí pomaleji. Takže se nemusel moc učit, protože pořád stačil. I přesto, že teď už by teda musel „něco dělat“. No, prostě učitelé jako dobré, on fakt není to dítě, co by nějak vyrušovalo, dělalo věci, které se ve škole nedělají a tak dále. Nicméně on se tam teď necítí dobře, takže bude přecházet na další školu, která je ale opět praktická. Ono tady navíc tím, že jsou zde děti více postižené a mají jiné potřeby, tak se tu necítí úplně dobře psychicky. Proto jsme během chvilky volili dvě školy, je to sice opět základní škola praktická ale je to celá škola. Dlouho jsme spolu seděli a řešili pro a proti. A ten největší impuls toho, proč se mu nelíbí na té aktuální škole je, že je velmi malá a jsou tam namíchaní věkově. Zato tahle jiná škola je větší a cítil by se tam více jako na normální základce, což je pro něj důležité.

Obrázek 3 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 3

Ono je to takové složité, tady sice měl ten úspěch a dobrý pocit z jedniček ale necítí se tu jako na základní škole. Takže jsme tady řešili zase něco úplně jiného, spíš jeho psychiku, jak to tam vnímá, jak se cítí mezi těmi dalšími spolužáky, než jestli to zvládá. Takže z části byl spokojenější ale zároveň se na jeho psychice projevilo to, že tady nemá tolik kamarádů k sobě jako měl na té základce. Neměl k sobě úplně rovné děti, jelikož jeho spolužáci mají daleko větší postižení a než má on. Takže proto zase ten další přechod, na který on se teď tedy velmi těší, nechali jsme

Obrázek 4 Ukázka ze zakódovaného rozhovoru 4