

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2006

RADKA MOURALOVÁ

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro učitele MŠ a vychovatele

Kód oboru: 7506R010

Název bakalářské práce:

HANDICAPOVANÝ SPOLUŽÁK A JEHO VLIV NA TŘÍDNÍ KOLEKTIV

Autor:
Radka Muralová
Horní Chříbská 89
407 44 Chříbská

Podpis autora: _____

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková

Počet:

stran	obrázků	Tabulek	grafů	zdrojů	příloh
69	0	15	8	11	16 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.
Ve Chříbské dne: 28. 2. 2006

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Podpis:

Název BP: HANDICAPOVANÝ SPOLUŽÁK A JEHO VLIV NA TŘÍDNÍ KOLEKTIV

Název BP: HANDICAPPED PUPILS AND THEIR EFFECTS ON THE CLASS

Jméno a příjmení autora: Radka Mouralová

Akademický rok odevzdání BP: 2005 / 2006

Vedoucí BP: Ing. Zuzana Palounková

Resumé

Bakalářská práce se zabývala problematikou úspěšné socializace a integrace handicapovaného dítěte do běžných tříd základních škol. Jejím cílem bylo zjistit sociometrickou pozici postiženého žáka ve vybraných třídách.

Práci tvořily dvě hlavní části. První část, teoretická, se snažila popsat proces integrace handicapovaného dítěte, psychologickou problematiku zdravotně postižených a uvést třídní kolektiv jako skupinu. Popis byl sestaven na základě literárních zdrojů s přihlédnutím ke konkrétním skutečnostem, s nimiž bylo pracováno v druhé části práce.

Druhá část byla praktická. Pomocí sociometrického ratingového dotazníku zjišťovala pozici postiženého žáka ve třech třídách 1. stupně a v jedné třídě 2. stupně základní školy. Výsledky odhalily, že pouze v jedné ze sledovaných tříd měl postižený žák pozici velmi dobrou. Ve zbývajících třech kolektivech žák nedosáhl ani průměrného postavení.

Integrace je složitý proces ovlivňovaný mnoha pozitivními i negativními faktory. Na podkladech nastudované teorie a zjištěných výsledků byla v závěru práce navržena opatření, která by mohla usnadnit začlenění handicapovaného dítěte do třídního kolektivu.

Klíčová slova: Integrace, handicapovaný spolužák, sociometrie

Summary

The work dealt with the problematic of the successful integration of a handicapped child to common classes of secondary schools. The aim of the bachelor thesis was to investigate the social position of the handicapped children in chosen classes.

The work consisted of two main parts. The first one, theoretical part, tried to describe the proces of integration, to analyse the psychological problematic of handicapped children and finally to introduce the class collective as a social group. The description was made on the base of literary resources.

The second part was practical. It investigated the position of the handicapped child in four classes of the basic and secondary school. The socio-metrical rating questionnaire was used as the method of investigation. The results were following: Only one handicapped child gained very good position in the class, the other three children did not achieve even average position in their collectives.

The integration is a very complicated process influenced by both, positive and negative factors. In regard of the studied theory and works results there were made proposals to facilitate the integration of the handicapped child into a class collective.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí této práce Ing. Zuzaně Palounkové za trpělivou pomoc a cenné připomínky při její tvorbě. Dále děkuji ředitelům základních škol za to, že mi umožnili realizovat průzkum v jejich zařízeních. Můj dík také patří mé blízké rodině, za pomoc a pochopení, které mi poskytovali ve velké míře.

OBSAH

1 Úvod	8
2 Teoretické zpracování problému	11
2.1 INTEGRACE HANDICAPOVANÉHO DÍTĚTE	11
2.1.1 Vymezení pojmu „handicap“	11
2.1.2 Vymezení pojmu „integrace“	12
2.1.2.1 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace	13
2.1.2.2 Možnosti integrace pro jednotlivé typy postižení	16
2.1.3 Psychologická problematika zdravotně postižených	17
2.1.3.1 Postoje společnosti k postiženým lidem	17
2.1.3.2 Sociální role postiženého a sociální stigma	18
2.1.3.3 Reakce postiženého	19
2.1.3.4 Odlišnosti vývoje postiženého jedince po nástupu do školy	19
2.2 TŘÍDNÍ KOLEKTIV JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	21
2.2.1 Socializace jedince v přirozené sociální skupině	21
2.2.2 Sociální skupina	21
2.2.3 Struktura skupiny	22
2.2.4 Dynamika skupiny	24
2.2.5 Třída jako sociální skupina	25
2.2.6 Metody diagnostiky třídy a žáka v jejím kontextu	26
2.2.6.1 Sociometricko – ratingový dotazník	26
2.2.7 Sociální důsledky vybraných typů postižení	29
3 Praktická část	31
3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	31
3.2 POPIS VYBĚROVÉHO VZORKU A PRŮBĚH PRŮZKUMU	31
3.3 POUŽITÉ METODY	32
3.3.1 Sociometricko – ratingový dotazník	32
3.3.2 Rozhovor s třídním učitelem/učitelkou	34
3.3.3 Studium dokumentace	34
3.4 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	34
3.5 ZÍSKANÁ DATA A JEJICH INTERPRETACE	35
3.5.1 Získaná data	35
3.5.2 Třída č.1	36

3.5.3 Třída č.2	42
3.5.4 Třída č.3	47
3.5.5 Třída č.4	53
3.6 SHRnutí VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI	58
4 Závěr	61
5 Navrhovaná opatření	64
6 Seznam použitých odborných zdrojů	68
7 Seznam příloh	69
8 Přílohy	

1 ÚVOD

Jistý výzkumný tým se nedávno zabýval stávajícím systémem výchovy a vzdělávání ve Fonteyn, malém ostrovním státě. Jedná se o společnost rozumně kultivovanou, která klade asi tak velký důraz na půvabnost, eleganci a styl pohybu, jaký naše společnost klade na intelektové schopnosti. Fonteynovský systém psaní je tak náročný, že ho mohou zvládnout pouze ti, jejichž pohyby jsou elegantní, obsluha strojů vyžaduje velkou míru elegance pohybu a obratnosti.

Školní úspěšnost je tedy dána pohybovými schopnostmi. Neohrabaní žáci, jejichž kvocient půvabnosti pohybu je pod normálem, navštěvují speciální školy, nebo speciální třídy, kde je program založen na takových neakademických disciplínách, jako jsou literatura a jiné humanitní obory..... (kolektiv autorů, 1997, s. 63)

... představa, že bychom žili ve společnosti s takovými kritérii úspěšnosti, by byla pro mnohé z nás zlým snem. Většinou však nemáme s něčím takovým osobní zkušenost a tak se nepříjemný pocit rychle rozplyne s úlevou, že je to jen fikce. Jak asi musí být člověku, který takový zlý sen prožívá vždy, když se ráno probudí ? Ví, že je společností přinejmenším přehlížen, jen proto, že některá z jeho schopností je omezená, neodpovídající někým určené normě.

Mezi nejzákladnější potřeby člověka patří potřeba náležet ke skupině. Bez společnosti se z lidské existence stane jen ubohé přežívání. Už v příběhu malého Havranpírka z rodu Havranů se dozvídáme, že nejhorším trestem je vyřadit jedince ze společnosti, vyhnat ho z rodu s tím, že se nesmí nikdy vrátit. Je to horší než trest smrti.

I když tento příběh nebo jemu podobné všichni známe, přesto existuje určitá část populace, ke které se nechováme o mnoho lépe. Ničím se neprovinili. Jsou jen „jiní“, ale protože jim nerozumíme, není nám jejich přítomnost příjemná.

Máme na mysli samozřejmě osoby s postižením, není tak důležité jakého je druhu, či do jaké míry jedince postihlo, stále jsou to „oni“, kdežto my jsme „my“. Zdrojem takového uvažování jsou předsudky živené a přechovávané v lidském podvědomí po staletí.

Hodnoty a normy té které společnosti jsou určovány úrovní vývoje lidské společnosti jako celku a podmínkami života jednotlivých sociálních skupin. Čím primitivnější společnost, tím je nižší míra individuální důležitosti a tedy i tolerance k nějakým odchylkám, zejména znamenají-li zátěž pro skupinu. Co je v jedné společnosti považováno za běžný jev, v jiné je zcela odsuzováno. Každá společnost má tedy své hodnoty, normy, postoje a

mechanismem socializace se přenášejí do povědomí jejích členů. Konformní tlak nutí příslušníky skupiny, mimo jiné, k určitým způsobům vnímání a přijímání ostatních členů svého společenství a, jak už jsme řekli výše, každý, kdo se odlišuje od uznávané normy se jeví jako cizí, ohrožující, nebezpečný a skupina má tendenci se ho „zbavit“.

Vývoj lidské společnosti jako celku naštěstí spěje, co se týče vztahu k postiženým, směrem k toleranci a větší schopnosti akceptovat odlišnost. **Předsudky, stereotypní vnímání druhého, je možné překonat působením na společnost a její členy, především umožněním kontaktů a vzájemného poznání mezi postiženými a zdravou částí populace. Jednou z možností je integrace postižených dětí do běžných škol při zachování nutné speciální pedagogické péče.** (Štěch, Vágnerová, Hadj Moussová, 1997, s. 11)

V mnohých evropských zemích můžeme pozorovat první pokusy o integraci již od 60. let minulého století. V Anglii je dokonce již od roku 1944 povoleno vzdělávání formou integrace (mainstreaming) pro děti s lehčím postižením, kdy nebyla nutná rozsáhlejší podpůrná opatření. V Rakousku se první integrace uskutečnila v roce 1981 a byla v té době ještě protiprávní. Francie je považována za zemi, která položila základy péče o děti a občany se zdravotním postižením, první moderní zařízení pro postižené vzniklo již v 18. století. Integrace je zde prosazována v posledních třech desetiletích. (volně podle Michalík 2002,)

V České republice je poměrně kvalitní a propracovaný systém speciálního školství. Praxe ukazuje, že je vhodné jej do určité míry zachovat. Dále již existuje i nabídka částečné pedagogické integrace (speciální a specializované třídy při běžných školách) a úplné integrace, tj. individuálně integrovaní žáci v běžných třídách.

Sociální stránkou úplné integrace se zabývá tato práce. Jak již vyplývá z jejího názvu, středem zájmu je vliv postiženého spolužáka na ostatní členy třídy. Pomocí Sociometricko ratingového dotazníku byly určeny některé sociometrické charakteristiky třídy i jednotlivých žáků. Pomocí nich pak byla zjištěna pozice handicapovaného jedince ve třídě. Sociometrický test byl zadán ve čtyřech třídách s postiženým žákem, přičemž se jednalo o různé druhy postižení.

Cílem této práce bylo prověřit sociometrickou pozici integrovaného jedince s postižením v jeho třídě.

Teoretická část obsahuje vymezení pojmu handicap, integrace, faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace a možnosti pro jednotlivé typy postižení. Dále je zaměřena na psychologickou problematiku zdravotně postižených, postoje společnosti vůči nim a vymezení pojmu sociální role postiženého, stigmatizace. Následuje reakce postiženého

na nástup do školy jako zátěžovou situaci. Třetí okruh informací se týká teorie třídy jako sociální skupiny a žáka v jejím kontextu.

2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

2.1 INTEGRACE HANDICAPOVANÉHO DÍTĚTE

2.1.1 Vymezení pojmu „handicap“

Vyhledáme-li slovo „handicap“ v anglickém slovníku, nalezneme tam jako české ekvivalenty slova nevýhoda, překážka, mít nevýhodu, vyrovnat rozdíl. Již toto nejobecnější významové pojetí naznačuje, co bude tento pojem znamenat ve spojení s člověkem s postižením.

Podle Průchy- Walterové – Mareše, jak je uvádí Tomická – Švingalová (2002, s. 7),: „Představuje **handicap** záporný důsledek defektu na činnost postiženého jedince, **znevýhodnění**. Zasahuje jednak kvalitu a kvantitu činnosti samotné, jednak sociální postavení a vztahy.“ Jako handicapovaného žáka pak charakterizují jedince, který je na podkladě svého defektu znevýhodněn ve své školní práci, výkonnosti a v sociálních vztazích ve škole.

V naší republice je asi jeden milión 200 tisíc zdravotně postižených osob, z toho je zhruba 300 tisíc sluchově postižených, 60 tisíc zrakově postižených, stejný počet osob s poruchami řeči, více než 300 tisíc mentálně postižených a stejný počet tělesně postižených, 1500 slepohluchých. Dále existují další velké skupiny zdravotně postižených jako lidé s kombinovaným postižením, duševně nemocní, dlouhodobě nemocní, atp., jak uvádí Tomická – Švingalová, (2002, s.7) podle Vládního výboru (1992). Všichni tito lidé nejsou schopni v důsledku fyzického, mentálního či smyslového poškození plně zajistit a uspokojit potřeby běžného osobního a společenského života, mají určitý handicap.

Lidé obecně si nejsou rovni, liší se původem, vzděláním, majetkem, temperamentem, barvou vlasů,... U lidí s handicapem, ve smyslu jenž jsme si vymezili výše, tato nerovnost vystupuje jasněji, jedná se o nerovnost šancí, východisek, obyčejné spravedlnosti. Přesto jsou si lidé sobě navzájem i vůči orgánům státu rovnoprávní, což by jim mělo zaručovat mimo jiné i právo na plnohodnotný, důstojný život ve společnosti, vzdělávání v rámci běžného sociálního prostředí, stejné životní příležitosti a podmínky, jaké má zdravá populace. Toto by měla zajistit společnost vytvořením takového systému speciálních služeb a podpor, aby byly speciální potřeby lidí s handicapem adekvátně naplňovány.

„Místo abychom některé děti seskupovali na základě vyjádření, že jsou zvláštní, měli bychom si uvědomit, že zvláštní jsou všechny děti. Naším cílem je tedy zacházení se všemi

děťmi jako s osobnostmi, přičemž individualitu považujeme za něco, co je třeba respektovat“ (Kolektiv autorů, 1997, str. 6).

2.1.2 Vymezení pojmu „integrace“

V posledních dvou desetiletích, zejména pak v devadesátých letech minulého století, dochází v oblasti vzdělávání lidí s postižením i v naší republice k pozitivnímu posunu v přístupu k těmto jedincům a jejich kompetencím. **Dříve byli posuzováni spíše z hlediska svých neschopností**, co všechno nemohou, nedokáží. **Nyní je prosazováno vyhledávání schopností**, tedy pozitivních aspektů osobnosti, toho co mohou, dokáží, v čem jsou jejich možnosti.

Konečně jsou lidem s postižením přiznávána práva na plnohodnotný život ve společnosti, do níž náleží, a která uznává povinnost vytvořit odpovídající systém speciálních podpor a služeb a naplňovat tak speciální potřeby těchto osob po celý život. (volně podle Tomická – Švingalová, 2002, s. 8)

Základem této změny je přiznání práva zdravotně postiženým a sociálně narušeným jedincům na vzdělávání v rámci běžných výchovně vzdělávacích institucí, v přirozeném sociálním prostředí. Toto východisko je zakotveno i ve Standardních pravidlech pro vyrovnání příležitostí osob s postižením (1993). Ta zdůrazňují postupnou integraci služeb speciálního školství do školství běžného typu a zásadu zajištění stejných vzdělávacích příležitostí pro všechny, včetně postižených jedinců, a to na všech úrovních vzdělávání. (Tomická – Švingalová, 2002, s. 8).

Význam vzdělání pro budoucí uplatnění dítěte roste, pro postižené to pak platí dvojnásob. To je důvod, proč je velmi důležité zabývat se podmínkami vzdělávání lidí s handicapem a stále hledat a prosazovat takové způsoby, metody a přístupy, které vedou k vytvoření co nejpřirozenějšího a zároveň schůdného prostředí pro vzdělávání postižených jedinců. Není to proces, který by hledal universální řešení pro všechny potřebné, má výrazně individuální charakter, musí být flexibilní, musí reagovat na potřeby a možnosti každého jedince.

Hovoříme tedy o plném začlenění postiženého jedince do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí, v co nejvyšší možné míře, o integraci. (Tomická - Švingalová, 2002, s. 8) V rámci této práce se jedná zejména o **školní integraci**, tedy začlenění postiženého jedince do stávajícího běžného školského systému. Tuto integraci můžeme chápat

jako jistou formu individuálního přístupu, který patří mezi základní principy nejen speciální, ale i obecné pedagogiky.

Vědomosti a dovednosti nezískáváme ve škole jen od učitelů, v procesu učení je stejně důležitá i skupina, v níž se jedinec pohybuje, skupina, s níž se může identifikovat, měřit, sebehodnotit a být hodnocen vystaven. Sociální učení je součástí procesu integrace, dítě má možnost učit se běžným způsobem chování běžnému u zdravých spolužáků.

V integračním procesu však nefiguruje pouze dítě s handicapem, samozřejmě do něj vstupují i jeho rodiče, zdraví spolužáci, jejich rodiče, učitel, učitelský sbor, poradenští pracovníci. Jedná se o proces interaktivní, integrace není jen pomocí lidem se speciálními potřebami. Soužití s postiženým jedincem je jistě i obohacením pro nepostiženou část populace. Může přinést nové kvality v sociální a osobnostní rovině. Děti se naučí žít s postiženým spolužákem, pomáhat mu bez ponižujícího soucitu, chápat ho a respektovat, brát ho jako samozřejmou součást života.

Opakem integrace je segregace. Takové tendence převažovali ještě nedávno v oficiálním přístupu ke vzdělání, ale i způsobu života postižených, v myslích mnoha lidí setrvávají bohužel doposud. To je důvodem, proč integrace je mnohdy přijímána s obavou či dokonce není přijímána vůbec.

2.1.2.1 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Míra úspěšnosti integrace je závislá na mnoha faktorech:

Rodina

Je důležité, jakým způsobem se rodiče s postižením svého dítěte vyrovnávají, v jaké fázi prožívání jsou, když dítě nastupuje do školy, jaký způsob výchovy vůči dítěti uplatňují, je-li v rodině další dítě/děti a jsou-li zdravé.

Rodiče mají zásadní význam v rozhodování kde a jakým způsobem se bude jejich postižené dítě vzdělávat. Existují v podstatě dvě základní možnosti. Mohou dítě zařadit do **systemu speciálního školství**, tedy do školy, kde bude plná péče speciálních pedagogů v rámci jeho postižení, vybavení speciálními pomůckami, bezbariérový přístup atp. Bude tam se spolužáky podobně postiženými. Nevýhodou však bývá, kromě segregace od běžného života zdravých jedinců, často nedostupnost takového zařízení v místě bydliště. Dítě musí

dojíždět /být dováženo/, mnohdy se jedná o týdenní internátní pobyty, protože denní dojíždění není pro rodinu schůdné z ekonomického i časového hlediska

Nyní má rodina ještě jinou možnost, a sice **požádat o integraci** dítěte do místní školy za určitých podpůrných opatření. Ta se odvíjejí od druhu a míry postižení. Dítě je denně v přirozeném sociálním prostředí, učí se se zdravými spolužáky, denně se vrací do rodiny, může se zúčastňovat i mimoškolních aktivit. Nejde samozřejmě o vhození dítěte do vzdělávacího proudu s dobrým pocitem „hlavně že je mezi zdravými“, nelze ani popřít handicap, či pokusit se o asimilaci dítěte mezi zdravé jedince. Rozhodnou-li se rodiče, že chtějí dítě integrovat, musí počítat s tím, že se budou muset podílet na vytvoření takových podmínek, jenž při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postižením i maximální rozvoj osobnosti.

Učitel

Do roku 1989 bylo v naší republice integrované dítě výjimkou. Muselo se přizpůsobovat podmínkám školy a pokud toho nebylo schopné, na běžné škole zůstat nemohlo. Fungovalo u nás téměř úplně oddělené školství obecné pro zdravou populaci a systém speciálních škol pro jedince s postižením. Stejně i vzdělávání učitelů probíhalo odděleně, **učitelé s klasickým vzděláním neznali ani základy práce s dětmi se speciálními potřebami**. Není to tak vzdálená minulost a proto není neobvyklé, že učitel má obavy přijmout postiženého žáka do své třídy, nejen kvůli nutnosti měnit zaběhané stereotypy, ale ze strachu, že nebude umět se žákem pracovat, že mu může spíše ublížit než pomoci. (Michalík 2002, s.26) Učitel na prvním stupni má klíčový význam pro úspěšné začlenění dítěte do třídy. **Není proto vhodné dítě zařadit do třídy proti vůli vyučujícího.**

Je-li učitel ochoten žáka přijmout, bere tím na sebe velkou zodpovědnost, znamená to pro něj hodně práce navíc, změnu dosavadních postupů (častější použití formy skupinového vyučování,...), odlišný způsob hodnocení, vypracování individuálního vzdělávacího programu, úzká spolupráce s rodiči dítěte, komunikace s diagnostickým poradenským pracovištěm, atd. Dalo by se to hodnotit jako výzva pro učitele, jeho kreativnosti, trpělivosti, odolnosti vůči určitému druhu stresu, proti syndromu vyhoření. Jistou pomoc může znamenat možnost snížení počtu žáků ve třídě, případně přítomnost dalšího pedagoga, asistenta.

Individuální vzdělávací program

Vypracování individuálního vzdělávacího programu patří mezi základní podmínky integrace. Bez něj jedinec nemůže být integrován. Jsou v něm stanoveny, v souladu s doporučením poradenského zařízení, cíle vzdělávání na daný školní rok v předmětu, či předmětech, ve kterých žák nemůže dodržet běžné osnovy. Dále pak časové rozložení jejich

plnění, nutné individuální přístupy, způsoby klasifikace, nezbytné kompenzační pomůcky, případný návrh na snížení počtu žáků ve třídě, přítomnost dalšího pedagoga či asistenta. Dále obsahuje předpokládané finanční nároky integrace, které se předkládají odpovídajícímu územnímu orgánu. Ten pak stanovuje definitivní výši příspěvku, který škola obdrží na integraci daného žáka. Individuální vzdělávací program (dále jen IVP) zpracovává učitel/učitelé, který vyučuje předmět/předměty, kde je speciální přístup aktuální.

Spolužáci

Nemusíme se obávat zařadit dítě s handicapem do třídy zdravých dětí jen proto, že by jej snad **spolužáci napadali** pro jeho nedostatek. Takové reakce nejsou příliš časté. Zatímco drobné nedostatky svých vrstevníků /zrzavé vlasy, pihy, odstávající uši/ dokáží děti nepříjemně jejich nositeli připomínat. Ukazuje se, že **závažnost skutečného postižení dětí většinou dokáží vycítit**, soucítí a pomáhají postiženému spolužákovi. (podle Michalíka, 2002) Dokáží se naučit brát takové dítě jako přirozenou součást své skupiny.

To samozřejmě neplatí vždy, například děti s lehkou mozkovou dysfunkcí (dále jen LMD) nebývají v dětském kolektivu oblíbené, mohou zde hrát roli i charakterové vlastnosti dítěte s postižením popřípadě to, jak se se svým handicapem dokázalo vyrovnat.

Podle Keblové (1994) jak uvádí Michalík (2002) u vzorku 40 dětí se smyslovým postižením integrovaných na ZŠ učitelé hodnotili vztah spolužáků k dítěti s postižením takto: 90% dětí nečiní rozdíly mezi ním a ostatními spolužáky, 67,5% se s ním přátelí, 62,5% mu pomáhají, 5% se o postiženého spolužáka nezajímá, ke konfliktům dochází u 5% spolužáků, možnosti „straní se ho“ a „ubližují mu“ nebyly vůbec využity.

Škola, učitelský sbor

Důležité je **obecné klima školy, postoj vedení k integraci, názor pedagogického sboru**. Škola by měla podporovat skupinové vyučování, vést žáky k umění spolupráce v týmu, toleranci a pochopení.

Architektonické podmínky budovy školy, přístupnost důležitých částí (jídlna, tělocvična,...), popřípadě možnosti úprav na bezbariérové prostředí jsou také důležitým faktorem.

Také **klima ve třídě**, do které je žák integrován hraje velkou roli. To může, zejména na prvním stupni, učitel pozitivně ovlivnit ve prospěch handicapovaného žáka. Stále se ještě můžeme setkat i s tím, že **budou proti integraci rodiče** zdravých dětí a i zde může učitel pozitivně zasáhnout a umírnit, případně zcela změnit jejich nahlížení.

Dosavadní zkušenosti s integrací naznačují, že pozitiva převáží případné problémy. Nejčastěji se setkáváme s tvrzením, že po zařazení žáka s postižením do třídy se

nebývale zlepšila výchovná atmosféra. V Rakousku položili učitelům otázku, zda by znovu vyučovali handicapovaného žáka integrovaného do běžné třídy. 50% dotazovaných vyjádřilo bezpodmínečný souhlas, 38% souhlasilo, pokud by došlo ke změně rámcových podmínek, 12% pedagogů odpovědělo ne. (Michalík 2002)

2.1.2.2 Možnosti integrace pro jednotlivé typy postižení

V předešlé kapitole jsme jeden faktor, či spíše **aktéra integrace** vynechali, je jím samotný žák, **dítě s postižením**. Samozřejmě i on ovlivňuje, a velmi podstatně, úspěšnost integrace. Určujícími aspekty jsou druh a stupeň postižení, dále pak osobnostní rysy dítěte, míra jeho motivace ke školní práci, schopnost kompenzace atd.

Nikdy nesmíme zapomínat na to, že integrace je účelná pouze je-li ve prospěch všech zúčastněných. Pro děti s určitým stupněm a druhem postižení by mohlo být zařazení do běžné školy nadměrnou zátěží a bude jistě vhodnější vzdělávání ve speciálním zařízení.

Následující tabulka je sestavena ze statistických výkazů Ústavu pro informace ve vzdělávání (údaje převzaty z <http://195.113.83.70>). Jedná se o počty žáků s postižením individuálně začleněných v běžných třídách základních škol:

Tabulka č.1 – Žáci s postižením individuálně začlenění do běžných tříd ZŠ:

Druh postižení	Mentální	Sluchové	Zrakové	Řečové	Tělesné	Kombinované	SPUCH	Celkem
1993	1634	494	818	1673	1666	1671	20551	28507
1994	783	360	495	971	1183	959	24901	29652
1995	-----	283	344	539	770	869	25188	27993
1996	-----	356	463	602	899	731	32733	35784
1997	-----	389	405	589	915	770	36199	39267
1998	-----	421	481	715	947	543	40692	43799
1999	-----	455	472	592	1012	624	45097	48252
2000	124	470	470	641	1093	844	48227	51869
2001	230	477	449	680	1086	812	49858	53592
2002	256	476	482	667	1111	788	49493	53273
2003	274	510	399	571	1119	859	46956	50688
2004	389	519	384	508	1070	734	45317	48921

Z tabulky vyplývá, že cesta integrace není snadná. Kromě sluchových postižení a dětí se specifickými poruchami učení a chování (dále jen SPUCH) počet integrovaných žáků

v rámci jednotlivých postižení spíše klesá. Jelikož však nejsou k dispozici celkové počty žáků v jednotlivých letech, nelze výstupy z tabulky považovat za přesně popisující skutečný stav.

Závěrem této kapitoly je nutné říci, že pro úspěšnou integraci je klíčovým slovem **SPOLUPRÁCE** a ochota k ní u všech do tohoto procesu vstupujících, pak může fungovat a přinášet pozitiva všem zainteresovaným stranám.

2.1.3 Psychologická problematika zdravotně postižených

Jákykoliv defekt nepostihuje jen určitý orgánový systém, ale **ovlivňuje i celou osobnost postiženého jedince a vytváří specifickou sociální situaci**. Trvalé postižení znamená změnu životní situace, která ovlivní nejen vývoj takto postiženého jedince, ale bude měnit postoje a chování ostatních lidí. Psychické zvláštnosti postižených lidí mají řadu společných znaků, ale jsou vždy i individuálně variabilní. Každá osobnost se vyvíjí působením prostředí, postižený jedinec mnohdy nemůže přijímat všechny informace, nebo je přijímá zkresleně, nepřesně. Svět je pro něj méně srozumitelný.

Postižení je relativně stabilním znakem organismu, jeho nositel získává **roli postiženého** se všemi pozitivními i negativními znaky, které tato role v dané společnosti či konkrétní sociální skupině má. (Vágnerová, 1999, s. 98)

2.1.3.1 Postoje společnosti k postiženým lidem

Postoje laické veřejnosti k lidem s postižením jsou, bohužel, většinou založeny na **předsudcích**. Jedná se o druh postoje, který má **silnou emocionální složku**. Není založen na pochopení určitého jevu, je **zkresleným** a nesprávným **hodnocením situace**, pro laika **však pohodlným**, nemusí uvažovat nad věcí, kterou zná jen povrchně. Postoje se velmi těžko mění, předsudky pak ještě hůře.

Emocionální postoj k postiženým lidem je často **ambivalentní**, tj. obsahuje pozitivní i negativní hodnocení. Při setkání s postiženým člověkem cítíme většinou lítost, ale zároveň i jakýsi odpor a hrůzu, připomínají nám nestálost našeho vlastního zdraví i zdraví našich blízkých. Velkou roli hraje neinformovanost. Zejména k některým druhům defektů

se zařixovaly negativní, odmítavé postoje, které znesnadňují uspokojivou integraci takto postižených lidí do společnosti.

Postoje, tedy i předsudky jsou produktem sociálního učení, jsou tedy, mimo jiné přenášeny v rodině na další generaci. Podle Scheffa, jak uvádí Vágnerová (1999, s. 99) se v běžné, zejména verbální komunikaci děje trvalé i když neuvědomělé posilování předsudků používáním některých slovních obrátů / Copak jsi hluchej? Chováš se jako debil. atp/.

Typickým projevem předsudků v postojích k postiženým je tendence ke **generalizaci**, sklon vidět je všechny stejně, **rigidita v hodnocení a chování** je charakteristickým rysem takového postoje. Neochota měnit postoje /ulpívavost/ může být projevem obrany před vším, co je odlišné, jeví se jako ohrožující. (Vágnerová, 1999, s. 99).

2.1.3.2 Sociální role postiženého a sociální stigma

Jak již bylo uvedeno výše, postižený člověk dostává v souvislosti se svým defektem **specifickou sociální roli**. Znamená pro něj **přiznání určitých privilegií** /trpělivost, toleranci nedostatků vyplývajících z jeho handicapu,.../ **zároveň však i ztrátu některých práv** / je považován za nesrovnatelného se zdravými, za méněcenného, snížené očekávání,.../

Defekty jejichž důsledkem jsou nežádoucí nápadnosti, které se projevují v sociálním kontaktu mohou být až **stigmatizující**. Vyvolávají nechuť, pocit, že si je postižený zavinil sám. **Stigmatizace mění roli takového jedince**, její sociální status a v důsledku toho mnohdy **i jeho identitu**. Projevuje se to v komunikaci, je mu přisuzováno více negativních vlastností, je více odmítán, větší izolace od zdravé populace. Do této kategorie **patří zejména mentálně postižení a duševně nemocní**.

Integrace těchto jedinců do majoritní společnosti je problematická. Naproti tomu život v rodině, v ústavu či v komunitě podobně postižených je sice určitou izolací, přesto může postižené jedince uspokojovat více, než kdyby byli vystaveni tlaku norem zdravé populace.

2.1.3.3 Reakce postiženého

Postižený jedinec je **citlivější k projevům** svého okolí než člověk zdravý, vnímá tedy tyto negativní postoje a musí se s nimi nějak vyrovnávat, aby mohl ve společnosti žít. Proti postojům společnosti si postižený člověk vytváří nejrůznější **druhy obran**, také si osvojuje určité **postojové stereotypy** /pocit ukřivčenosti, podezíravosti/ bez ohledu na to, zda jsou aktuálně oprávněné. Existují spíše jako rigidní očekávání, které nepříznivě ovlivňuje interpretaci projevů zdravých i vlastní chování.

Na tomto místě je třeba **rozlišit reakci lidí s vrozeným a získaným handicapem**. Identita lidí s vrozeným postižením je už od počátku jiná, jsou jinak vychováni, chybí jim zkušenost srovnání se situací být zdravý.

Významnou roli hraje i **subjektivní pohled na vlastní postižení**, jak jej hodnotí, jak závažný ho pociťuje sám postižený. V tomto směru bylo zajímavé zjištění, že poměrně zanedbatelné množství postižených udávalo jako nejhorší možné postižení svou vlastní poruchu. Jde pravděpodobně o důsledek adaptace na své omezení. (Vágnerová, 1999, s. 102).

2.1.3.4 Odlišnosti vývoje postiženého jedince - nástup do školy

Toto období bývá **mezníkem ve vývoji postiženého jedince**. Ve škole dochází ke konfrontaci postiženého se spolužáky, zejména výrazná je v případě, že jsou zdraví. Dochází k **potvrzení odlišnosti** jako stálé a neměnné součásti osobnosti dítěte, můžeme někdy mluvit až o **první krizi identity**. Dítě se naučí chápat, že má omezenější kompetence, jinou sociální roli, setkává se s odmítáním, negativním hodnocením zdravými vrstevníky. **Rodiče si ožívají problémy** aktuální v době primární adaptace na defekt dítěte, mnohdy si nechtějí připustit, že by dítě nebylo schopné zvládnout nároky školy, mají o něm **nereálné představy**.

Stává se, že se rodiče rozhodují pro integraci dítěte do běžné školy zejména proto, že je to určitým potvrzením normality dítěte, že jeho handicap není tak závažný. Hledisko vhodnosti a prospěšnosti tohoto rozhodnutí pro dítě bývá v takovém případě vedlejší.

Integraci můžeme chápat jako kvalitativně vyšší stupeň adaptace, postižený jedinec poznává prostředí, do něhož by se měl integrovat a učí se zvládat nepříjemné emoce,

které tento proces vyvolává. Pokud je zátěž daná požadavky integrace příliš velká a motivace slabá, postižený jedinec ji odmítá a raději zůstává v izolaci nebo v prostředí sobě podobných.

V dětském věku je snadnější přizpůsobování i osvojování si potřebných sociálních dovedností, integraci postiženého dítěte do běžné školy můžeme považovat za nabídku takové socializační zkušenosti, která je relativně velmi blízká normě. Naproti tomu speciální škola dítě tolik nestresuje, výuka je kvalitní, přizpůsobená možnostem a potřebám těchto dětí, konfrontace se společností zdravých je odložena do období adolescence, kdy je jedinec zralejší, ale je zvyklý na izolaci a bude pro něj daleko těžší vyrovnávat se s reakcemi zdravých.

Erikson definuje období školního věku jako fázi snaživosti, výkonu, jehož cílem je příprava na budoucnost, jak uvádí Vágnerová (1999, s. 112) Vývojovým **rizikem**, zdůrazněným v případě postižených dětí je **vznik pocitů méněcennosti**, nedostačivosti, strachu ze selhání. Na druhé straně může dojít k nadměrnému **důrazu na výkon a fixaci na úspěch**. Vztah k výkonu je součástí vlastní identity, odráží charakter sebehodnocení. **Ve školním věku má postižení pro svého nositele takový význam, jaký jedinec vyčte z chování osobně významných autorit, zejména rodičů.**

Integrace postiženého dítěte do běžné školy představuje zátěžovou situaci, dítě si uvědomí svou odlišnost, své nedostatky v určitých kompetencích. Na druhé straně je to šance k získání potřebné socializační zkušenosti a k přizpůsobení společnosti zdravých v níž prožije celý život.

2.2 TŘÍDNÍ KOLEKTIV JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

2.2.1 Socializace jedince v přirozené sociální skupině

Proces **socializace** osobnosti se týká utváření **samotné podstaty člověka**. Pokud by neměl jedinec možnost žít v odpovídající sociální skupině, chyběla by mu možnost nazírat sám na sebe očima druhých a v souvislosti s tím ovládat a korigovat vlastní projevy.

Základním **mechanismem socializace** je **sociální učení** a jeho dva fenomény **interiorizace** a **exteriorizace** požadavků, tj. přijímání požadavků za své vnitřní potřeby a jednání v souladu s nimi, prosazování a žádání jich ve svém okolí.

Produktem sociálního učení jsou i postoje, určité dispozice relativně stabilně reagovat na podněty mezi nimiž se jedinec nachází. Jak již bylo uvedeno výše, druhem postojů jsou i předsudky. Postoje jsou hluboce zařizovány a jsou součástí struktury osobnosti, proto je jejich změna nesnadná, ale možná. Jsou totiž produktem učení a podléhají jeho zákonům. **Možnost změny je určována charakterem samotného postoje, osobností nositele, členstvím v určité skupině, zdrojem informací a charakterem komunikace.** (Řehulka, 1995, s. 36)

Je tedy jasné, že každý jedinec, má-li se zdravě vyvíjet potřebuje být ve své přirozené sociální skupině /postižený jedinec ve skupině zdravých vrstevníků, ve skupině s podobně postiženými dětmi se nenaučí přirozeným, běžným sociálním dovednostem/, zároveň však svou přítomností v ní může přinést kvalitativní změnu v nazírání na handicapovanou minoritu členy zdravé populace, tj. mnohdy odbourávání předsudků.

2.2.2 Sociální skupina

Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke **společným cílům**. Cílů se dosahuje déleodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role. (Hrabal, Helus, 1986, s. 33).

Skupiny jsou malé, střední a velké, v rámci této práce nás bude zajímat **školní třída**, která je více méně zařazována mezi **malé skupiny**, i když ne zcela odpovídá její charakteristice. Malá skupina se vyznačuje **malým počtem členů**. Uvádí se minimálně

3 a maximálně 20 (Hrabal, Helus, 1986, s. 33), jiní autoři uvádí až 40 členů (Řehulka, 1995, s. 37). Hadj Mousová (2001) omezuje malou skupinu počtem maximálně 15 členů. Při vyšších počtech již vznikají podskupiny, přesto, za určitých okolností, můžeme školní třídu považovat za malou skupinu. Druhou charakteristikou malé skupiny jsou **intenzivní interpersonální vztahy mezi všemi členy**, což pro školní třídu také neplatí zcela, toto se děje spíše na úrovni vzniknuvších podskupin v rámci třídy.

Školní třídu můžeme dále vymezit jako **skupinu formální**, tj. skupinu jejíž cíle určuje instituce a tyto přesahují individuální potřeby členů. V rámci formální skupiny však **mohou vznikat i neformální struktury** a školní třída je toho jasným příkladem. Cíle neformální podskupiny mohou být shodné s formálními, mohou k nim být neutrální, ale také s nimi mohou být v konfliktu (parta záškoláků). Z hlediska předmětu a druhu činnosti je školní třída **skupinou výchovnou**. Jestliže označíme rodinu za skupinu primární, pak třída je **skupinou sekundární**.

2.2.3 Struktura skupiny

Jak bylo již výše uvedeno, skupina směřuje k plnění společných cílů, ty mohou být skupinové, podskupinové a nadskupinové. Ty **cíle**, které přijmou všichni členové, tzv. **zvnitřní**, si skupina staví do určitého pořadí, vytváří si **hierarchii hodnot**. Činnost směřující k dosahování cílů se sjednocuje, diferencuje, specializuje a koordinuje. **Sjednocování a koordinaci zajišťují normy a systém rolí a pozic**.

Skupinové normy jsou pravidla chování, která specifikují takové činnosti členů, které jsou v určitých situacích vhodné nebo nevhodné a jsou zřetelnější právě ve formálních skupinách /školní řád/. V neformálních skupinách existují také normy, ale jsou méně zřetelné, jakási nepsaná forma /kdo umí, měl by napovídat/. **Normy usnadňují komunikaci**, jedinec ví, jak se má chovat i co může očekávat od ostatních. Plní-li je může se skupinou dosáhnout cíle, jehož by sám nikdy nedosáhl. Na druhé straně normy **mohou jedince omezovat**. Skupina očekává od jedince nějaké chování, vyvíjí tlak, aby se jedinec zachoval podle jejího očekávání. Tento tlak může přerůst až v určitý druh sankce a pokud jedinec stále neodpovídá očekávání, skupina jej může ignorovat až úplně vyloučit. Každý jedinec má jinou **míru konformity /podřídivosti/**. Ta závisí na rysech osobnosti a na postavení ve skupině, ale také na přitažlivosti skupiny pro jedince. Vedoucí skupiny bývá daleko méně konformní, než okrajový člen. Hrabal, Helus (1986, s. 38) uvádí Aschovy pokusy, které spočívaly v tom,

že studentům zadal otázku a kromě jednoho jediného nezasvěceného všechny požádal, aby uváděli všichni stejnou, ovšem, chybnou odpověď. Ten jediný nezasvěcený student většinou nakonec uvedl stejnou nesprávnou odpověď jako zbytek skupiny, i když věděl, že to není správně. Když byli takto nezasvěcení dva konformity výrazně klesla, jeden druhému již byli oporou.

Role je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. (Hrabal, Helus, 1986, s. 40) Tyto jsou, zejména ve formálních skupinách, výrazně diferencované. Role souvisí s pozicí a je určována osobností jedince. V realizaci role se odrážejí individuální osobnostní rozdíly. Ve formální skupině je dána role vedoucího (ve třídě učitel), v neformální struktuře figuruje role vůdce (pokud je to také učitel, pak je to ideální stav, bohužel jen velmi málo pravděpodobný). Podle Balese a Slatara se vedení a obliba v jedné osobě vyskytovala jen v jedné třetině zkoumaných skupin, jak uvádí Hrabal, Helus (1986, s. 40). Pokud člověk začne svou roli prožívat příliš, můžeme např. mluvit o profesionální deformaci, neumí ji opustit v jiném prostředí (učitel se chová nadřazeně i doma ke svému partnerovi). Role v útlém dětství vytvářejí základní strukturu dispozic pro jednání s lidmi.

Pozice ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině. (Hrabal, Helus, 1986 s. 42) Dvě nejvýznamnější kategorie jsou **pozice podle vlivu a pozice podle obliby**.

Pozici podle vlivu označujeme termínem **status**, hodnost, rang a je výrazná zejména ve formálních skupinách, zde pramení z daného pověření. V neformální skupině je status určen spíše osobnostními charakteristikami, do jaké míry jedinec ztělesňuje hodnoty skupiny, jak velkou má potřebu působit na lidi. Neformální skupina má více cílů a proto i více statusových hierarchií. Podle vlivu jsou ve skupině pozice (Hadj Moussová, 2002):

- Vůdcové
- Aktivní pomocníci vůdce, jemu nejbližší členové
- Podřízení a závislí členové
- Pasivní členové
- Okrajoví členové

Existuje tendence k vyrovnávání statusů, výchovně nebezpečná je rezignace okrajových, vyrovnávání statusu směrem dolů u neúspěšných žáků.

Pozice podle obliby je určována tendencí ke zvýšenému spontánnímu kontaktu s členy skupiny a emocionálně pozitivními vztahy (láska, přátelství). Vyhýbání se kontaktu

a emocionálně negativní vztahy (ignorování, nepřátelství) vedou naopak k neoblibě. Pozice podle oblíbenosti závisí hlavně na tom, **jak je člen schopen a ochoten uspokojovat potřeby ostatních členů v interindividuálním kontaktu a na vztahu k cílům a hodnotám skupiny.** Sociální pozice podle sympatií, oblíbenosti jsou: (Hadj Moussová, 2001)

- Populární, přitažliví pro většinu
- Oblíbení mnohými členy skupiny
- Akceptovaní – pro některé přitažliví, ostatním nevadí
- Trpění
- Stojící mimo

Stejná autorka uvádí ještě odstupňování podle způsobu prosazování ve skupině:

- Podporování
- Odmítání
- Přehlížení
- Izolování

Pozice jako taková je tedy závislá jak na skupině tak na jedinci, který zaujetím pozice brzdí nebo rozvíjí dispozice pro interindividuální a skupinový život.

Někdy se uvádí, že status je blízko termínu pozice, že je její stránkou z níž vyplývají práva, která má člověk tuto pozici zajímaví. Status vyjadřuje významnost pozice ve skupině. Role je očekávaný způsob chování jedince nacházejícího se v určité společenské pozici, vyjadřuje tedy povinnosti, které člověku z jeho pozice vyplývají. **Když se role hraje špatně, snižuje jedinec svůj status a může ztratit zastávanou pozici** (Řehulka 2002, s. 41)

Jak je uvedeno výše, ve skupině mohou vznikat podskupiny, ve **třídě je vznik malých přátelských skupin přirozený.** Kapacita jedince udržovat intenzivní kontakt je sice různá, přesto omezená. Ve třídě má jedinec 1 – 3 přátelství, 5 – 7 intenzivních vztahů. (Hrabal, Helus, 1986, s. 43). Nadměrná nezávislost podskupin může signalizovat rozpad základní skupiny, může dojít k nahrazení cílů výchovných jinými, až asociálními. Na druhé straně vznik podskupin může mít i pozitivní účel (skupinové vyučování).

2.2.4 Dynamika skupiny

Jedná se o celkovou **charakteristiku skupiny**, která je vyjádřena zejména dvěma typy interakce, sociálního chování. Jsou to **soutěž a spolupráce a styl regulace a řízení skupiny.** (Hrabal, Helus, 1986, s.45)

Cíle jedince musí být ve skupině respektovány do určité míry, ale nelze překročit hranici nadměrného sebeprosazování. Tento konflikt a rozpory mezi cíli jednotlivců ve skupině navzájem vyvolávají napětí, konflikty a soupeření. Naproti tomu některé žádoucí cíle nejsou pro jedince bez skupiny dosažitelné a člověk potřebuje být v kontaktu s jinými lidmi a být jimi přijat, což hovoří ve prospěch spolupráce. **Tendence k sebeprosazení i ke kooperaci se navzájem do určité míry podporují a do určité míry omezují.** Ve školním prostředí je nevyhlášenou soutěží třeba klasifikace, ta může výkony zvyšovat, ale u slabších žáků snižovat motivaci. Kooperativní členové jsou ti, kteří mají převahu v potřebě pozitivního přijetí, bývají ve skupině také oblíbenější. Ti jedinci, kteří upřednostňují sebeprosazení, prestiž, nemusí být tak oblíbeni, ale ceněni pro své kompetence.

Způsob vedení skupiny může být liberální, ten se ale jeví jako nejméně efektivní. Autokratické a demokratické vedení přináší dobrou výkonnost, ale pouze demokratické zároveň i umění samostatnosti, kreativitu, lepší vztahy, vyšší předpoklady pro spolupráci.

2.2.5 Třída jako sociální skupina

Ve školním věku je pro školáka vedle rodiny ještě velmi důležitá školní třída, skupina vrstevníků organizovaná k určitým výchovným a vzdělávacím cílům. Charakter a kvalita této sociální skupiny jsou velmi významné pro formování osobnosti všech jejích členů a proto musí vychovatel nebo učitel pečlivě dbát na vznik a rozvoj těchto skupin, musí umět zasahovat do jejich dynamiky a uvědomovat si míru odpovědnosti za jejich působení.

Ve třídě žák uplatňuje dosavadní a vytváří nové dispozice tím, že je nucen se vyrovnat s velmi pestrými situacemi, že musí žít se spolužáky, kteří jsou na různé úrovni sociálního rozvoje a navíc jsou vůči němu v různých sociálních vzdálenostech – od přátel po soky, nepřátele. (Hrabal, Helus, 1986, s. 102).

Existuje jakýsi **ideál třídy** k němuž by mělo směřovat pedagogické snažení, vedení, ovlivňování a působení. Ideální třída by měla mít shodné výchovné a vzdělávací cíle s učitelem a školou vůbec. Komunikace v ní by měla rozmnožovat poznatky získané ve škole o ty, které přinášejí ostatní spolužáci ze svých rodin a prostředí. Pro žáka znamená uspokojení aktuálních sociálních potřeb. Ideální třída je maximálně soudržná, má hodnoty a normy na vysokém stupni. Žák jako člen ideální třídy přijímá a interiorizuje její hodnoty a normy, má pozitivní vztahy se spolužáky, podílí se a spolurozhoduje o činnosti, je přijatým členem společnosti, zároveň si však ponechává zdravou nezávislost.

Ve skutečné třídě ovšem objevujeme, že cíle celé třídy jsou individuální, učitel je sice vedoucím, nikoliv však členem skupiny, navíc se učitelé střídají, což znamená různé styly vedení, změnu atmosféry. Výsledky třídy závisí hodně na učiteli, než na třídě, pro většinu žáků není třída nejdůležitější skupinou, pro jednotlivé žáky má různý význam. Přesto není působení třídy na žáka zanedbatelné a je ovlivnitelnější z hlediska učitele než rodina, či neformální skupiny mimo školu.

2.2.6 Metody diagnostiky třídy a žáka v jejím kontextu

Jakmile se snažíme zmapovat stav, strukturu či dynamiku třídy, je důležité opírat se ve výsledcích o několik různých metod, nevyvozovat pouze z jednoho průzkumu, mít k dispozici názory kolegů,...

Třídění metod diagnostiky školní třídy:

Podle Cattela (1951)jak jej uvádí Hrabal, Helus (1986, s.99)

Metody s kvantifikovatelnými výsledky:

- Proměnné populační – např, průměrný prospěch třídy, výsledky v testech schopností atp. Důležitý je i rozptyl údajů.
- **Strukturální proměnné – údaje o chování, prožívání a činnostech jednotlivých členů z hlediska skupiny. Jsou to např. sociometrické údaje o pozici žáka ve třídě.**
- Syntalitní proměnné – charakterizují třídu jako celek. Jsou to třeba posudky vyučujících o jednotlivých třídách.

První a třetí kategorie vypovídají o stavu třídy. **Sociometrie hovoří zejména o struktuře a dynamice třídy, o jednotlivém žákovi jako členu třídní skupiny. Je to jedna z nejpropracovanějších sociálně psychologických metod pro školní účely u nás. Z tohoto důvodu se jí budeme nadále podrobněji věnovat, konkrétně sociometricko – ratingový test je stěžejní použitou metodou v praktické části této práce.**

2.2.6.1 Sociometricko – ratingový test

Test spočívá v tom, že se **žáci ve třídě hodnotí z hlediska oblíbenosti** (tj. tendence ke vzájemnému styku) **a z hlediska vlivu** (tj. jak se ostatní řídí jeho chováním a názory). V

obou případech vybírají děti v pětibodových stupnicích připomínajících známkování ve škole, od jedničky až po pětku.

Z výsledků lze určit třídní index oblíby a index vlivu, které signalizují **míru koheze a integrovanosti** třídy. Dále si z nich můžeme udělat představu o přátelských vztazích ve třídě, o podskupinách.

Pro jednotlivce můžeme také vypočítat **index oblíby a vlivu** z hlediska spolužáků a dále pak **index náklonnosti** podle toho, jak se jedinec vyjadřoval o svých spolužácích. Tyto údaje **ukazují na pozici žáka**.

Číselné hodnocení může žák (zejména ve vyšších ročnících) doplnit **hodnocením slovním**, jakýmsi odůvodněním oblíby/vlivu. Z tohoto slovního vyjádření můžeme čerpat další údaje o osobnosti žáka, jeho roli ve skupině, o stereotypech třídy při vnímání a hodnocení. **Podle toho, jací žáci jsou ve vedoucím postavení, nepřímo usuzujeme na stav hodnot a norem třídy.**

Dále se ještě budeme zabývat charakteristikami třídy a činiteli, kteří ji ovlivňují po jejím vzniku i její stav. To vše z hlediska údajů, které můžeme vyčíst z výsledků SORAD. Podrobnější popis použitého dotazníku a způsob vyhodnocování je uveden v praktické části, v kapitole „3.3.1 Sociometrický-ratingový dotazník“ (s. 32).

Třidu můžeme **posuzovat** podle významných **charakteristik**, jimiž jsou: (Hrabal, 1989, s. 151)

- **Koheze** – soudržnost třídy je určována intenzitou pozitivních citových vazeb, signalizuje spokojenost žáků ve třídě, ukazuje na ni **množství** pozitivních sociometrických voleb ve třídě **/index oblíby/**.
- **Integrace** – je tím větší, čím je vyhraněnější struktura jako skupina, přesněji definované pozice, mírou přijetí společných norem **/ukazatelem je index vlivu/**. Vzdálenosti mezi pozicemi mohou být velké, malá skupinka žáků je ve vedení, ostatní členové třídy jsou okrajoví. V jiné třídě jsou vyrovnané, na řízení se podílí většina žáků.

Je žádoucí, aby oba údaje byly vysoké, třídní prostředí je pak vhodnější pro současný život žáka, pro sociální učení, avšak přátelské a dobře strukturované třídy nevedou automaticky k vyšší výkonnosti. (Hrabal, 1989, s. 159)

Dále existují činitelé, kteří ovlivňují její **stav**: (Hrabal, 1989, s. 140 – 144)

- **Vývojové hledisko**, věk žáků ovlivňuje zejména míru závislosti třídní skupiny na učiteli, s věkem se prohlubují vztahy k vrstevníkům a narůstá autonomie. Pozitivně vyrovnané třídy z hlediska koheze a integrovanosti se častěji

vyskytují v prvních ročnících, často přechodně. Hrají zde úlohu nezralé vzájemné vztahy žáků a novost a žádoucnost školy. Zhruba do 12 let je třídní skupinová struktura značně centralizovaná, je to první období heterogenní integrace, závislé na učiteli. Pomalu klesá závislost struktury skupiny na školní úspěšnosti. **Typický je vysoký index vlivu, sympatií, ale malá pestrost voleb** (černobílý postoj). Vztah ke spolužákům je ještě značně závislý na hodnocení učitele, posuzování druhých je pod vlivem „haló efektu“, pozice podle známek se odráží i ve skupinové struktuře. Třída je ještě jednotná v institucionálních a neformálních normách. **Po dvanáctém roku klesá korelace vlivu a prospěchu**, roste vzájemnost a výběrovost třídy, zejména děvčat (vytvářejí podskupinky). V tomto období hrozí nejvíce převládnutí neškolních a dokonce i protiškolních norem.

- **Pohlavní rozdíly** – **Chlapecké skupiny** jsou výrazně integrovanější, bývá **vyšší index vlivu**, chlapci preferují sociální sílu ve vlivu, věcné cíle a hodnoty. To se projevuje sníženou senzibilitou a slabší průměrnou úrovní sociální percepce. **Dívčí skupiny** jsou **méně integrované**, mají tendence se rozpadat na dyády a triády, mnohdy nepřátelské a konkurenční. Mají větší vázanost na učitele, snadněji interiorizují normy, u děvčat probíhá hladčeji morální a sociální zrání. Vztahy mezi skupinami chlapců a děvčat zůstávají méně intenzivní než uvnitř homogenních skupin.
- **Velikost třídy** – Výhodnější se jeví třídy s menším počtem žáků, učitel má častější kontakt s jednotlivci, není na něj kladen takový nátlak. Naproti tomu v menších třídách je méně příležitostí k sociálnímu kontaktu, učení.
- **Složení třídy z hlediska úrovně rozvoje žáků**, jejich stabilních individuálních zvláštností a rodinných podmínek v době vzniku třídy ovlivňuje její vývoj silně zvláště v extrémních případech. Například ve třídách složených z vybraných nadaných žáků bývá nadměrně soupeřivá atmosféra, objevuje se elitářství. Na třídu mají vliv zejména žáci z obou konců kontinua, vůdci a okrajoví, nepřijatí jedinci.

Konečně jsou zde činitelé, kteří ovlivňují **třídu po jejím vzniku**: (Hrabal, 1989, s. 145 – 148)

Sociometrická měření prokázala, že mezi **sousedy v lavici** při pevném zasedacím pořádku vznikají intenzivnější **pozitivní vztahy**. Mnohdy se vyplatí **řízení pohyblivý**

zasedací pořádek, výhodné je také **uspořádání do U**, při kterém má oční kontakt každý s každým. Bohužel ne každá třída má vhodné podmínky pro takovéto uspořádání.

V každé třídě se sejdou **různí žáci**, což dává na počátku její existence **mnoho možností** pro vznik **různých skupinových struktur**. Můžeme říci, že „z téhož materiálu se dá postavit věznice i palác“. Ti **jedinci**, kteří se stanou **nejvlivnějšími a nejoblíbenějšími rozhodují o neformálních normách třídy** (např. o vztahu k učení).

Vzniknuvší **podskupiny** a jejich charakter také třídu hodně ovlivňují.

Důležitý je také **styl vedení třídy**, jaký učitel uplatňuje, žáci jej nevědomě napodobují.

Čím níže je žák ve struktuře třídy, tím menší má prostor k autentickému projevu. Třída může vyvíjet na jedince tlak a nutit ho tak do nevýhodné role, jedincovy schopnosti jí nemusejí odpovídat a on si vyhledává polohu, která by ho bránila před nepřijetím (např. role šaška třídy pro žáka méně nadaného).

2.2.7 Sociální důsledky vybraných typů postižení

DMO

Socializace nemocných DMO bývá nepříznivě ovlivněna omezením v oblasti motoriky a poškozením řeči. Mají mnohem méně sociálních zkušeností, protože bývají častěji izolováni v rodině, obtíže zvyšuje změna tělesného vzhledu a odlišnost reakcí (mimovolní pohyby). Lidé s DMO bývají pro své zjevné postižení na jedné straně více tolerováni a na druhé straně se od nich méně očekává. Často jsou méně samostatní, než jsou jejich možnosti, infantilnější, pasivní, závislejší a uzavřenější. Nápadnosti zevnějšku, pohybu, řeči, neovladatelné záškuby apod. mohou ovlivnit hodnocení okolí natolik, že zastíní reálné schopnosti takového člověka. Nepříznivé hodnocení může negativně ovlivnit sebeúctu a tak i chování postiženého člověka (Vágnerová, 1999, s. 81).

ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Zraková porucha je dokonce i ve své nejzávažnější formě, nevidomosti, společensky nejméně odmítaným postižením. (Vágnerová, 1999, s. 125) Nevidomým jsou přičítány výjimečné schopnosti, jako třeba možnost nahlížet do budoucnosti, či nitra lidské duše.

Je nutné si uvědomit, že v komunikaci zrakově postiženého hraje významnou roli nedostatečnost vizuálního kontaktu, nemůže vnímat a rozumět vizuálně prezentovaným neverbálním komunikačním signálům a naopak jeho vlastní mimoslovní projevy jsou chudé,

matoucí. Nevidomý jim nevěnuje pozornost, neví, že mají nějaký význam. Člověk trpící poruchou zraku má obtíže s orientací v neznámém prostředí, čímž je závislejší na jiných lidech.

SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Zvláštnosti chování lidí se sluchovým postižením jsou dány obtížemi ve sdělení a vysvětlení čehokoli, tedy i norem chování, často nemají dostatečně zafixovány všechny běžné normy chování, mají obtíže v sebeovládání, i v dospělém věku jednají na základě emočních pocitů, jakoby infantilně. Mají problém s pochopením pocitů, názorů a postojů jiných lidí. S postupem času se u nich může rozvinout negativistický až podezřívavý postoj (Vágnerová, 1999, s. 129)

SYNDROM PORUCHY POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU

Jedná se o poruchu pozornosti, která bývá často kombinována s poruchami aktivační úrovně. Hyperaktivní děti bývají častěji odmítány, hodnoceny jako neúspěšné, vztahy s ostatními lidmi jsou v důsledku mnoha rušivých faktorů omezeny z hlediska kvality i četnosti. Specifické obtíže se projevují i ve vztahu s vrstevníky – dítě působí rušivě, může se zdát provokativní a je unavující. Tyto děti nejsou schopné dlouhodobé spolupráce, jsou koncentrované na vlastní bezodkladné uspokojení, neumí se podříditi normám, reagují impulzivně, kazí hru. Z těchto důvodů nebývají přijímány ani svými vrstevníky (Vágnerová, 1999, s. 86).

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Toto označení představuje diagnostickou kategorii, která souhrnně označuje takové výukové problémy, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Obecná inteligence jedince je na přijatelné úrovni, ale nejsou dostatečně rozvinuté některé dílčí kompetence. Dítě s tímto postižením bývá často hodnoceno jako celkově neschopné, neochotné pracovat. Specifické poruchy učení mohou představovat významnou zátěž, která negativním způsobem ovlivňuje sebepojetí, snižuje dětské sebevědomí i motivaci ke školní práci (Vágnerová, 2003, s. 51).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl praktické části

Cílem práce je zjistit sociometrickou pozici handicapovaného žáka ve vybraných třídách základní školy.

3.2 Popis výběrového vzorku a průběh průzkumu

Průzkum byl proveden celkem ve **čtyřech třídách** dvou různých základních škol v průběhu prvních dvou měsíců roku 2005. Následující tabulka stručně popisuje šetřené třídy. V prvním sloupci naleznete označení třídy, se kterým se nadále pracuje, druhý určuje ročník v době, kdy byl dotazník zadáván, ve třetím je počet dětí ve třídě (včetně handicapovaného dítěte), ve čtvrtém pak podíl děvčat z celkového počtu. Pátý sloupec udává počet nepřítomných žáků v době zadávání SORAD, šestý den a vyučovací hodinu v níž byl průzkum uskutečněn. V posledním sloupci je uvedeno, jak dlouho je dítě s postižením v dané třídě.

Tabulka č.2 – Základní charakteristiky zkoumaných vzorků

Třída /označení použité dále/	Ročník	Počet dětí ve třídě	Z toho děvčata	Nepřítomní žáci	Den/vyučovací hodina	Doba expozice
Třída č.1	4.	30	15	3	Čtvrtek/4.	1,5 šk. roku
Třída č.2	4.	18	10	3	Čtvrtek/3.	4 šk. roky
Třída č.3	4.	26	12	0	Středa/4.	6 měsíců
Třída č.4	5.	24	16	4	Čtvrtek/3.	1,5 šk. roku

Ve všech případech byl dotazník (viz další kapitola) zadán a vysvětlen stejným způsobem podle daného postupu autorkou této práce. Ta byla vždy přítomna po celou dobu vyplňování (jednu vyučovací hodinu) a odpovídala na případné dotazy. Ve třídě nebyl

přítomen učitel. Během vyplňování dotazníku ani po něm nedošlo k žádným konfliktům, které by nějakým způsobem mohly ovlivnit výsledky průzkumu.

3.3 Použité metody

3.3.1 Sociometricko-ratingový dotazník

Hlavní použitou metodou k získání údajů byl Sociometricko-ratingový dotazník (dále jen SORAD) (podle Hrabala, 1989), který poskytuje údaje o interindividuálních vztazích ve výchovné skupině (v tomto případě školní třídě). Jedná se standardizovaný dotazník. Výsledky je možné analyzovat z hlediska třídy, jejích charakteristik a struktury a zároveň z hlediska pozice a role jednotlivých žáků ve skupině. Existuje přímo „Brožurka dotazníku SORAD“ – manuál jak správně získané údaje vyhodnocovat a interpretovat, ten se však autorce práce nepodařilo získat, všechny výstupy dále uvedené se opírají o údaje z Hrabala (1989).

Dotazník je jednoduchý v zadávání a vyplňování. Žáci zkoumané třídy obdrželi dva listy papíru, každý s abecedním seznamem všech žáků třídy (nejprve jsou uvedeni všichni chlapci, potom dívky), přičemž jeden byl označen jako „**Dotazník vlivu**“ a druhý jako „**Dotazník obliby**“ ve třídě. Žáci byli motivováni žádostí o spolupráci při získávání podkladů pro změnu zasedacího pořádku.

Nejprve si žáci připravili dotazník týkající se vlivu. Bez komentáře byla na tabuli napsána stupnice :

1 – nejvlivnější žák třídy

2 – patří mezi několik nejvlivnějších

3 – má průměrný vliv jako většina žáků

4 – má slabý vliv

5 – nemá žádný nebo téměř žádný vliv

Následovala instrukce: „Nyní napište ke každému jménu spolužáka (kromě svého jména) číslo, které označuje, jak velký vliv má na ostatní. Vliv žáka se pozná podle toho do jaké míry se ostatní řídí jeho názory, dají na jeho slovo a chování. Nehodnotíte zda je vliv dobrý nebo špatný, pouze jeho sílu. Hodnocení je individuální záležitost, každý má jiný pohled na svět a proto i hodnocení každého z vás mohou být odlišná. Hodnotný je na tom právě projev vlastního nezávislého myšlení.“

Analogicky byla žákům nabídnuta stupnice pro hodnocení oblíby:

1 – velmi sympatický

2 – sympatický

3 – ani sympatický, ani nesympatický

4 – spíše nesympatický

5 – nesympatický

Instrukce byla takováto: „Sympatický je mi někdo s kým se rád stýkám, kdo je mi příjemný. Hodnocení je opět velmi individuální, každý má rád jiné lidi, proto domlouvání mezi sebou nemá smysl“

Zbývajíc čas byl využit k doplnění stručného odůvodnění svých sympatií na řádky k jednotlivým „známkám“ – tzv. volné hodnotící charakteristiky. Nejprve se hodnotí příslušníci stejného pohlaví a zbyde-li čas i ostatní.

Získané údaje byly zpracovány:

- Jednak do sociometrické matice (tedy číselně, způsobem podobným turnajové sportovní tabulce „kdo s kým jak hrál“ – viz. dále je podrobněji popsáno) . Zde nás zajímaly zejména *pořadí a indexy vlivu a oblíby* žáka s handicapem, které dávají hrubý obraz o jeho pozici ve třídě. Dále pak *index náklonnosti* z něhož můžeme získat představu o tom jak handicapované dítě pohlíží na své spolužáky, míru subjektivní adaptovanosti..
- Dále jsme posuzovali *volné hodnotící charakteristiky*, které připojili ostatní členové třídy ke svému hodnocení sledovaného jedince, ale také jeho slovní komentář k vlastnímu hodnocení sympatií případně nesympatií svých spolužáků.
- Jako poslední výstup je zpracování *individuálního dvojrozměrného sociogramu*, který přehledněji charakterizuje pozici žáka ve skupině z obou hledisek najednou.

Podle Hrabala (1989, s. 102) jsou pro osobnostní průzkum sociability obvykle hodnotnější údaje žáků stejného pohlaví (je-li skupina dostatečně velká), proto jsou jednotlivé výstupy na tyto zaměřeny.

3.3.2 Rozhovor s třídním učitelem/učitelkou

Rozhovor s třídním učitelem probíhal vždy bez svědků v klidném prostředí kabinetu či sborovny. Jeho cílem bylo zejména zjistit, jaký postoj k handicapovanému dítěti jeho učitel má (může svým postojem ovlivnit i postoje ostatních žáků ve třídě, zejména v mladším školním věku). Dále pak zda třídní učitel zná pozici handicapovaného žáka ve třídě a vidí-li nějaký přínos (případně negativní vliv) v jeho přítomnosti ve třídě.

Rozhovor byl připraven takto:

- 1. Charakterizujte handicapované dítě ve vaší třídě a uveďte jakou pozici podle vašeho názoru ve třídě má.*
- 2. Jmenujte jeho přátele a ty kteří mu nejčastěji pomáhají*
- 3. Jsou ve třídě děti, které se k němu chovají nepřátelsky, ponižují ho atp?*
- 4. Máte pocit, že jste musel/a či stále musíte něco dělat pro pozitivní přijetí handicapovaného žáka ostatními členy třídy, nebo se tak stalo víceméně spontánně?*
- 5. Myslíte si, že přítomnost dítěte s postižením ve vaší třídě nějak ovlivňuje ostatní žáky? Jak?*

Odpovědi byly ručně zapisovány autorkou práce přímo v průběhu rozhovoru.

3.3.3 Studium dokumentace

Do výsledného posuzování byl brán v úvahu **průměr známek** na vysvědčení ze školního roku 2003/2004. Důvodem je skutečnost, že školní úspěšnost do jisté míry ovlivňuje úsudek učitele o daném jedinci a učitelův postoj k žákovi ovlivňuje postoje ostatních dětí ve třídě (zejména na prvním stupni).

3.4 Stanovení předpokladů

- 1. Lze předpokládat, že pozice handicapovaného žáka podle pořadí z dotazníku vlivu i oblíbenosti se bude nacházet v rozmezí prvních dvou třetin celkového pořadí třídy, v níž byl**

integrován. Tento předpoklad bude ověřován pomocí SORAD, rozhovoru s třídním učitelem a studiem dokumentace.

2. lze předpokládat, že postižený jedinec bude mít v rámci vrstevnické skupiny ve své třídě alespoň jednu oboustranně potvrzenou silnou pozitivní vazbu.

3.5 Získaná data a jejich interpretace

3.5.1 Získaná data

Číselné výsledky sociometrického ratingového dotazníku byly sestaveny do sociometrické matice (viz přílohy č. 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, a 14). Pro každou třídu jsou dvě. Jedna vyplývající z dotazníku vlivu a druhá z dotazníku oblíbenosti (z důvodu velkého počtu žáků ve třídě č. 1, je tabulka oblíbenosti zvětšena na formát A3). Do řádků i sloupců jsou vepsány symboly označující jednotlivé žáky, nejprve chlapci (označení H a pořadové číslo) a potom dívky (označené D a pořadové číslo). V řádcích najdeme za symbolem označujícím žáka/žákyni jejich vlastní hodnocení ostatních spolužáků, ve sloupcích se tedy objeví všechna hodnocení, která dotyčný obdržel od svých spolužáků. V levém horním rohu nalezneme hodnocení chlapců chlapci (dále jen H-H), v pravém pak jak hodnotili chlapci děvčata (dále jen H-D). Analogicky levá dolní část tabulky vypovídá o hodnocení chlapců dívkami (dále jen D-H) a pravá o hodnocení v dívčí skupině (dále jen D-D). Sečteme-li jednotlivá hodnocení ve sloupci a vydělíme počtem vykonaných hodnocení získáme pro jednotlivce Index Vlivu (dále jen IV) a Index Oblíbenosti (dále jen IO) ve skupině stejného pohlaví, případně Index vlivu (dále jen iv) a Index oblíbenosti (dále jen io) v rámci celé třídy. V tabulce sympatií můžeme získat další údaj Index Náklonnosti (dále jen IN/in) stejným způsobem, ale v řádcích. Aritmetický průměr všech hodnocení vlivů / sympatií ve třídě je Třídní index vlivu / Třídní index oblíbenosti (dále jen TIV / TIO). Oba charakterizují třídu jako skupinu.

3.5.2 Třída č.1

Sledovaný jedinec - označení „H10“. Chlapec, který je o jeden rok starší než jeho spolužáci (školní docházka nastoupena po jednoročním odkladu) „přišel“ do třídy teprve na začátku předchozího školního roku, je zde tedy jeden a půl školního roku. Žije v dětském domově. Má dva mladší bratry, žijí společně v jedné rodinné buňce. Chlapcova diagnóza zní syndrom snížené schopnosti koncentrace pozornosti s hyperaktivitou, která je natolik výrazná, že musí být tlumena léky. Je integrován do třídy čítající 30 žáků bez dalšího pedagoga ani asistence!

Hlavní údaje vyplývající ze sociometrické matice jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka č.3 – Základní údaje ze sociometrické matice třídy č.1 (viz Příloha č.1,2) :

	Číselné vyjádření	Pořadí v chlapecké skupině		Číselné vyjádření	Pořadí v rámci celé třídy
Index Vlivu	3,08	14. z 15	index vlivu	3,15	25,5. ze 30
Index Obliby	3,31	13. z 15	index obliby	3,31	25. ze 30
Index Náklonnosti	1,79	2. ze 14	index náklonnosti	1,83	1. z 27

Index Vlivu tohoto žáka je velmi vysoký, dá se říci, že je v oblasti hlubokého podprůměru, o něco lépe se umístil v hodnocení obliby, ale pouze jako třetí odzadu v rámci skupiny stejného pohlaví. Druhé místo v Indexu Náklonnosti je do určité míry překvapující, předpokládáme-li, že jedinec, který nemá ve skupině téměř žádný vliv a jen malou oblibu nebude své spolužáky akceptovat, hodnotit příliš kladně. Je ale časté, že odmítání žáci mají právě tento index vysoký, příčinou může být snížená náročnost a citlivost na partnerovy reakce, nízká schopnost sebezpozorování atp. (Hrabal, 1989, s.109) .

V následující tabulce jsou uvedeny volné hodnotící charakteristiky a dále se pokusíme o jejich rozbor:

Tabulka č.4 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č.1 - chlapci:

Chlapci	S / H10 podle spolužáků	S / Spolužáci podle H10
H1	5 zlobí, nic neumí	1 je sympatický

H2	2 je legrační	3 (neuvedeno)
H3	4 (neuvedeno)	3 (neuvedeno)
H4	3 je nevychovaný	2 (neuvedeno)
H5	2 je ve třídě velmi legrační	2 je sympatický
H6	4 je zlý	3 je sympatický
H7	4 (neuvedeno)	1 (neuvedeno)
H8	4 je málo sympatický	1 (neuvedeno)
H9	1 je kamarád, je legrační	2 (neuvedeno)
H10	-	-
H11	-	1 Je sympatický
H12	2 kamarád	1 (neuvedeno)
H13	4 pereme se	2 (neuvedeno)
H14	4 (neuvedeno)	2 (neuvedeno)
H15	4 zlobí, nevychovaný	1 (neuvedeno)

(S je číselná hodnota sympatií, vyjádřená v dotaznících)

Spolužáci ve chlapecké skupině na sledovaném jedinci oceňují skutečnost, že je legrační (3x) a je kamarád (2x). Naopak mu „vyčítají“ jeho zlobení (2x), nevychovanost (2x), že nic neumí, je zlý a pere se. Celkem obdržel čtyři kladné charakteristiky a šest záporných, ve čtyřech případech nebyla slovní charakteristika uvedena. I zde se tedy ukazuje nepříliš dobrá pozice chlapce ve třídě.

Sám svá víceméně vstřícná hodnocení nedokázal příliš vysvětlit, pouze „papouškoval“ charakteristiku obsaženou v názvu testu, navíc ji použil paušálně v případě všech tří stupňů, které se v jeho klasifikaci objevily. Číselné hodnoty jsou umírněné, celkem diferencované, neodpovídají však získaným hodnocením, chlapcovo vnímání sociálních partnerů může tedy být nějakým způsobem zkresleno. Je také možné, že ne zcela pochopil jakým způsobem má test vyplnit, nebo sehrála roli únava (vzhledem k jeho diagnóze pochopitelná), nebo z jiného důvodu neměl potřebu test správně vyplnit (např. nedostatečná motivace).

Individuální sociogram (viz Příloha č.3) potvrdil umístění H10 na okraji skupiny, má vzájemný vztah potvrzený se třemi chlapci. Je možné, že velmi silný vzájemný vztah by mohl existovat s H11, ten jej však nemohl potvrdit, jelikož v době vyplňování testu, nebyl přítomen. Za dané situace, chlapec nemá „nejlepšího kamaráda“. Sociometrické špičky v oblasti sympatií v chlapecké skupině (H1, H7) hodnotí H10 velmi negativně.

Zaměříme-li se na dívčí skupinu, budou volné charakteristiky vypadat takto:

Tabulka č. 5 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č. 1 – děvčata:

	S/ H10 podle spolužaček	S /Spolužačky podle H10
D1	- nepřítomna	3 neuvedeno
D2	3 neuvedeno	1 neuvedeno
D3	5 neuvedeno	2 neuvedeno
D4	3 neuvedeno	4 neuvedeno
D5	1 můj velký kamarád	2 neuvedeno
D6	5 říká mi sprostá slova	1 je hodná
D7	2 neuvedeno	1 je hodná
D8	3 neuvedeno	1 neuvedeno
D9	5 nebaví se se mnou	2 neuvedeno
D10	4 moc se s ním nebavím	1 neuvedeno
D11	- nepřítomna	2 neuvedeno
D12	5 neuvedeno	3 neuvedeno
D13	1 je s ním legrace	2 neuvedeno
D14	4 zlobí	1 neuvedeno
D15	2 neuvedeno	2 neuvedeno

(S je číselná hodnota sympatií, vyjádřená v dotaznících)

Děvčata byla shovívavější, H10 umístila na 10. místo v oblibě a 15. místo ve vlivu z patnácti chlapců (viz přílohy č. 1,2). Dále z tabulky č. 7 vyplývá, že zde existují čtyři potvrzené pozitivní vazby. Slovně H10 charakterizoval pouze dvakrát – „je hodná“ – kdy jednoznačně uznává pozitivní kvalitu. Děvčata chválí H10 za to, že je velký kamarád a je s ním legrace, naopak vyčítají mu, že mluví sprostě a že zlobí, dvě spolužačky se s ním nebaví.

Tento tolerantnější přístup ze strany děvčat může být částečně dán tím, že děvčata jsou trochu napřed, co se týče sociálního a morálního vývoje, než chlapci, mají tedy větší předpoklad rychleji si utvořit správný postoj k jedinci, který potřebuje jejich pomoc. Dále zde můžeme počítat také s kvalitou, kterou nazýváme obecně „mateřský pud“, a která u dívek vzbuzuje jakousi potřebu ochraňovat slabší, věnovat péči těm kteří ji potřebují. Jinou příčinou

může být i to, že H10 má z nějakého důvodu lepší předpoklady komunikovat s děvčaty, než s příslušníky svého pohlaví.

Třídní index vlivu (2,25) je nižší než průměrný údaj pro třídy prvního stupně ZŠ (2,7), což naznačuje celkem vysokou integrovanost třídy a i Třídní index oblíbenosti, (2,52) mírně nadprůměrný (proti 2,6), je předpokladem pozitivní, přátelské atmosféry ve třídě. Oba tyto faktory naznačují dobrou sociální schopnost třídy pozitivně reagovat na nově přichozího člena skupiny, i když je mimo jiné handicapován i v sociální oblasti. Není to pravidlo, ale můžeme tyto hodnoty považovat za jeden z pozitivních předpokladů.

Celkem silnou kohezi lze potvrdit i při pohledu na kovariační sociogram celé třídy (viz. příloha č.4). Jednotliví žáci jsou umístěni spíše po diagonále, větší horizontální rozptyl mají pouze D2 a D3. V rámci celé třídy má tedy H10 sedm potvrzených pozitivních vazeb, žádnou však velmi silnou. Je také vidět, že chlapec je sice v podprůměrné pozici, přesto není zcela na sociometrickém „dně“ třídy.

Na konci předešlého školního roku byl chlapec hodnocen slovně, charakteristiky i tak převážně naznačovaly podprůměr, kromě tělesné a hudební výchovy.

Učitelka si o tomto žákovi myslí, že se velmi snaží, ale vzhledem k jeho diagnóze nemá velký úspěch ani v oblasti učení, ani v oblasti získávání sympatií natož skutečných přátel. Jeho pozici ve třídě vidí reálně. Ví, že nemá mnoho přátel, velmi často je zdrojem různých konfliktů. Přesto však nebyl třídou paušálně vyloučen. Cit. „Děti se snaží chovat se k němu tolerantně, musím jim však často připomínat, že jeho chování je projevem nemoci, kterou nemůže ovládat, jak by si přál.“ Třídní učitelka dále uvedla, že část viny na nedobré situaci chlapce ve třídě nese i skutečnost, že má dalších 29 spolužáků. Ona sama není schopna, i když se snaží, věnovat žákovi potřebnou individuální péči. Domnívá se, že jeho přítomností ve třídě, za takovýchto podmínek, ostatní děti spíše trpí, než aby to pro ně byl přínos. Vyučování neprobíhá v klidu, je zdržováno řešením neustálých konfliktů, dokonce vyslovila obavu, že nestihnou probrat předepsanou látku pro čtvrtý ročník.

Vyhodnocení získaných údajů ve třídě č.1

V této třídě došlo ke kumulaci několika zásadních problémů. Prvním z nich je samozřejmě neadekvátní počet dětí ve třídě, případně nepřítomnost dalšího pedagoga či asistenta. Při třiceti žácích ve třídě není možná individuální práce s dítětem, které ji potřebuje ve zvýšeném rozsahu.

Druhým ztěžujícím faktorem je druh a stupeň chlapcova handicapu. ADHD má již ve svých projevech danou sníženou schopnost sociability. Děti s tímto syndromem se jeví svým vrstevníkům jako zlobivé, neustále narušující dění, nejsou schopné delší dobu se soustředit např. na dodržování pravidel hry, podléhají zvýšené potřebě momentálního uspokojení. Ostatní děti si pak o nich myslí, že jsou sobecké, hloupé, neukázněné a nejsou ochotné navazovat s nimi užší vztahy. Tyto děti se pak ocitají na sociometrické „periferii“ dané třídy.

Dalším aspektem nejen tohoto syndromu je skutečnost, že postižení „není přímo viditelné“ a ostatní děti mohou na takového spolužáka pohlížet jako na někoho, kdo má „bezduševní protekci“.

Negativním faktorem je i to, že chlapec není ve třídě od začátku (teprve druhý školní rok), je v ní jakýmsi cizincem a to může být jeden z důvodů, proč zatím není dostatečně přijat do třídního kolektivu.

Pro třídu č. 1 se nepotvrdil první předpoklad práce. Jak vyplývá z tabulky č.5 chlapec je ve vlivu na 25. – 26. místě ze 30 členné třídy, přičemž stanovenou hranici předpokladu č. 1 by bylo v tomto případě maximálně 20. místo. V případě oblíbenosti je situace téměř stejná, 25. místo ze stejného počtu žáků. V rámci skupiny stejného pohlaví je vidět podobný propad a sice ve vlivu 14. místo z 15 (dvoutřetinová hranice je 10. místo) a v oblíbenosti 13. místo z 15. Na hranici dvou třetin H10 umístila pouze děvčata ve svém hodnocení chlapecké skupiny.

Ani **druhý předpoklad potvrzen nebyl**, oboustranně potvrzená silná pozitivní vazba nebyla nalezena.

Na druhé straně Index náklonnosti může znamenat, že i tři, respektive sedm vzájemně potvrzených vazeb na spolužáky v rámci celé třídy, byť nejsou úplně nejintenzivnější, chlapci stačí na to, aby se vůči spolužákům vyjadřoval vstřícně (rolí zde však mohou sehrát výše zmíněné faktory malé schopnosti sociální percepce atp.). Je snad tedy možné říci, že integrace v tomto případě je někde na hranici stále ještě pozitivního přínosu pro obě strany. Za předpokladu, že budou zlepšeny podmínky procesu (např. snížení počtu žáků ve třídě, speciálně pedagogická asistence), prognóza by mohla být pozitivní.

Chlapec obdržel převážně negativní hodnocení (šest proti čtyřem pozitivním) ve skupině stejného pohlaví, v rámci třídy se nachází v horším podprůměru, sociometrické špičky třídy mají k H10 spíše negativní postoj, i když třída jako taková má spíše pozitivní socializační potenciál (viz TIV, TIO). Třídní učitelka charakterizuje vliv jeho přítomnosti v daném kolektivu jako negativní. Přesto jsou zde minimálně tři chlapci a čtyři dívky, kteří

potvrdili pozitivní vztah k chlapci. Tento se za vhodných podmínek může rozvíjet a potvrzovat, případně vznikat i u dalších chlapcových spolužáků.

3.5.3 Třída č.2

Sledovaný jedinec – označení „H2“ - chlapec, věkem odpovídá navštěvovanému čtvrtému ročníku. Postižení je v oblasti motoriky, hrubé i jemné a dále pak těžké postižení zraku vše v důsledku DMO. Intelukt nebyl poškozen. Má velmi kvalitní rodinné zázemí, nemá sourozence, rodiče se snaží se školou maximálně spolupracovat. Ve třídě je neustále přítomný asistent pedagoga, třída má celkem 18 žáků.

Důležité výsledky vyplývající ze sociometrické matice jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka č. 6 – Základní údaje ze sociometrické matice pro třídu č.2 (viz Přílohy č.5,6):

	Číselné vyjádření	Pořadí v chlapecké skupině		Číselné vyjádření	Pořadí v rámci celé třídy
Index Vlivu	1,17	2,5. z 8	index vlivu	1,07	2. z 18
Index Obliby	1,17	2,5. z 8	index obliby	1,29	3. z 18
Index Náklonnosti	1,57	6. ze 7	index náklonnosti	1,47	2. z 15

Podle indexu vlivu můžeme usuzovat na poměrně vysokou pozici sledovaného dítěte, patří mezi jedince s vedoucím vlivem na skupinu. Analogický výsledek lze vyvodit i z indexů obliby. Můžeme tedy předpokládat, že spolužáci navázali s chlapcem kontakt, má pozitivní pozici ve třídě a měl by se tak tedy cítit. Index náklonnosti, zejména ve chlapecké skupině však naznačuje, že chlapec své spolužáky nevnímá natolik pozitivně, necítí zcela uspokojení ze vztahu k nim. V případě děvčat je podstatně vstřícnější – 1. místo.

Pro další zpřesnění diagnostiky použijeme rozbor volných hodnotících charakteristik :

Tabulka č. 7 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č.2 - chlapci:

Chlapci	S/ H2 podle spolužáků	S/ Spolužáci podle H2
H1	- nepřítomen	2 dá se s ním povídat a hrát
H2	-	-
H3	1 Je moc hravý	1 dalo by se s ním dobře povídat a hrát
H4	2 je nemocný, tak si s ním hraji	2 dalo by se s ním povídat a hrát

H5	1 je sympatický	1 nevadí mu, když přijdu na návštěvu
H6	1 je hodný a dobrý na hraní	1 umí si hrát a povídat si
H7	1 je s ním legrace	2 dá se s ním povídat a hrát
H8	1 je kamarádský	2 dá se s ním povídat a hrát

(S je číselná hodnota sympatií vyjádřených v dotazníku)

Podle pořadí v dané chlapecké skupině nám tedy Index náklonnosti naznačoval, že subjektivní přijetí spolužáků daným jedincem není příliš v pořádku. Samotný Index Náklonnosti však není nijak vysoký, obecně vzato patří jistě do lepšího průměru, v rámci třídy je na druhém místě z 15 dětí. Podíváme-li se do tabulky na číselné hodnoty, které H2 přidělil svým spolužákům, vidíme jasně, že se jedná o vyjádření kladných postojů. Konkrétní slovní hodnocení spolužáků můžeme považovat za přiměřeně pozitivní, umírněné (bez extrémních hodnocení) avšak málo diferencované. Nalezneme zde v podstatě jednu posuzovanou kategorii. Nejsympatičtější jsou mu ty děti, které může navštěvovat, dále pak ty, se kterými si „dobře“ hraje a povídá a na ostatní s nimiž si hraje a povídá. Projevuje se zde jasně hledisko chlapcových individuálních potřeb. Jeho značně omezené motorické schopnosti kombinované se zrakovým handicapem zřejmě násobí jeho potřebu dostávat se do nového prostředí a poznávat je, dále pak snahu setkávat se s některými spolužáky i mimo školní prostředí. Míra ochoty spolužáků uspokojovat tuto potřebu je základní hodnotící kritérium. Toto kritérium vypovídá o stupni sociálního a morálního vývoje. V tomto případě naznačuje egocentrický způsob hodnocení chování partnera ve vztahu uspokojování vlastních potřeb, tedy vývojově výchozí stadium. Vzhledem k věku a možnému zbrzdění sociálního vývoje způsobeného postižením to však zatím nelze považovat za náznak patologického vývoje.

Spolužáci chlapce hodnotí jako hravého, sympatického, veselého a kamarádského. Nejsou zde žádné kritické charakteristiky. Z jedné můžeme vyčíst primitivní, avšak jasně a přímočaře vyjádřený postoj k situaci handicapovaného spolužáka (H4 – je nemocný, tak si s ním hraji), který ovšem odpovídá věku aktérů průzkumu a může být základem budoucího zdravého pohledu na problematiku handicapovaných lidí.

Také sociogram (viz Příloha č.7). potvrzuje, že chlapec (H2) patří do tzv. sociometrické špičky skupiny, je třetím nejvyšším umístěním, přičemž vliv i oblība jsou v rovnováze. Pozitivní vazba existuje na všechny příslušníky chlapecké skupiny, kteří byli přítomni při vyplňování dotazníku, velmi pozitivní emoční vztah oboustranný se potvrdil ve třech případech.

Dívčí skupinou byl H2 hodnocen takto:

Tabulka č. 8 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č. 2 – děvčata:

	S/ H2 podle spolužáků	S/ Spolužačky podle H2
D1	1 je to kamarád	1 dalo by se s ní dobře hrát a povídat
D2	3 nevadí mi	2 dá se s ní hrát
D3	2 je legrační	2 neuvedeno
D4	- nepřítomna	1 můžu k ní chodit na návštěvu a hrát si
D5	1 je chytrý	1 nevadí jí když přijdu na návštěvu
D6	1 neuvedeno	1 dalo by se s ní dobře hrát
D7	1 neuvedeno	1 nevadí když přijdu na návštěvu
D8	1 neuvedeno	2 dá se s ní povídat
D9	- nepřítomna	2 dá se s ní povídat
D10	1 je dobrý kamarád	1 neuvedeno

(S je číselná hodnota sympatií vyjádřených v dotazníku)

Děvčata umístila H2 na druhé místo v oblibě, ve vlivu je pak na prvním (viz přílohy č. 5,6) Chlapec používal při hodnocení opět pouze dva nejlepší stupně, opět se zde objevuje kritérium míry ochoty spolužáků si s ním hrát a zvát ho na návštěvy. Jak jsme uvedli již výše, podle indexu náklonnosti je možné soudit, že chlapec se v dívčí skupině cítí lépe, což odpovídá i hodnocení ze strany děvčat. Nalezneme zde dokonce pět velmi silných oboustranně potvrzených pozitivních vazeb a dvě pozitivní potvrzené vazby. Jedna vazba nebyla potvrzena, dívka však přidala slovní hodnocení „nevadí mi“, takže se tato vazba nedá považovat ani za výrazně negativní, spíše nevyhraněnou.

V mladším školním věku velmi tyto názory ovlivňuje postoj učitele k danému žákovi a učitel může být zase do určité míry ovlivněn školní úspěšností jedince. H2 měl ve třetí třídě na vysvědčení samé jedničky (jako dalších 8 jeho spolužáků). Třídní učitelka jej charakterizuje jako příliš hravého na svůj věk, učení je pro něj jen nutnost, ale má výborné výsledky. Dále uvádí, že má chlapec málo kamarádů, ale jednoho velmi dobrého a blízkého (H6), což bylo potvrzeno jako oboustranně velmi silný vztah (viz tabulka č. 7) Co se týče pozice chlapce ve třídě, učitelka předpokládá průměr v oblibě, lehký podprůměr ve vlivu. Konflikty vymykající se normálu ve vztahu ke sledovanému chlapci nevznikají. Samotnou přítomnost handicapovaného dítěte ve třídě učitelka vidí jako výrazně pozitivní, jednak jako

jinou a důležitou sociální zkušenost pro ostatní děti a také jako zklidňující prvek celé třídy (při hodině i o přestávkách je nutné brát na chlapce ohled). Celkově svůj třídní kolektiv hodnotí jako přátelský, celkem soudržný.

Tato třída je pravděpodobně soudržná i integrovaná na více než průměrné úrovni, jak naznačují Třídní indexy. Oba se pohybují ve značném nadprůměru, TIV je 1,82 (proti průměrnému 2,7) a TIO je 1,92 (proti průměrnému 2,6). Tyto hodnoty naznačují, že třída jako celek má pevnou strukturu, převážně pozitivní atmosféru, když použijeme trochu nadsázky, jakoby byl každý s každým nejlepší kamarád. Dvojměrný sociogram (viz příloha č.8) pro celou třídu opět potvrzuje značnou kohezi (umístění jednotlivců spíše v diagonále, s výjimkou H3, D10 a D6) Možná je tato skutečnost dána do určité míry nízkým počtem dětí ve třídě, nebo se zde prostě sešli sami sociálně „udatní“ jedinci s pozitivním morálním vývojem. Další jistě pozitivně ovlivňující skutečností je přítomnost asistenta, učitelka může pracovat ve větším klidu i s ostatními dětmi. Každopádně takovéto prostředí jistě velkým dílem usnadňuje proces integrace dítěte s handicapem.

Vyhodnocení získaných údajů ve třídě č. 2

Chlapec je oblíbený a spolužáci se domnívají, že má i velký vliv na třídu. Konkrétně v případě této třídy by bylo minimální přijatelné pořadí 12. místo. Chlapec získal v rámci třídy 2. místo ve vlivu a 3.místo v oblíbenosti a to z 18 dětí. Chlapecká část třídy čítá 8 jedinců, dvoutřetinová tolerance se tedy pohybuje zhruba mezi 5. a 6. místem. H2 však v oblíbenosti i ve vlivu dosáhl 2. – 3. místa.

Zároveň i on pociťuje kladné vazby na své vrstevníky, ve chlapecké skupině jsou tři velmi silné oboustranné, děvčata potvrdila velmi silnou pozitivní vazbu dokonce v pěti případech a pozitivní vazbu ve dvou dalších. **Zde byly tedy oba předpoklady práce potvrzeny.**

Každopádně by tato třída, ale i chlapec a jeho zázemí, mohly být jakýmsi ideálem procesu integrace, s mnoha prvky, které by měl obsahovat.

V případě této třídy tedy lze konstatovat, že spolužáci přijímají svého handicapovaného vrstevníka velmi pozitivně. Jeho pozice je více než uspokojivá. Chlapec zde našel silné a velmi silné vazby, patří mezi sociometrickou špičku třídy. Pouze ve smyslu vlivu lze najít nějaké pochybnosti. Jedna z odpovědí třídní učitelky (přítomnost H2 ve třídě jako zklidňující prvek) může přinést otázku, zda zmíněný „vliv“ necítí spolužáci více než ve

schopnostech H2 v případných opatřeních týkajících se jeho přítomnosti ve třídě. Konkrétně může být možné, že vliv se týká například zvýšené potřeby kázně ve třídě atp. Děti cítí vliv jeho postižení na dění ve třídě, nikoliv jeho schopností na každého z nich jednotlivě. Na druhé straně je zde chlapcův výborný prospěch, který je silným stimulem vlivu ve třídě, zejména v mladším školním věku. Třídní učitelka jednoznačně hodnotí přínos přítomnosti postiženého chlapce ve své třídě pozitivně a my se k tomuto můžeme určitě připojit.

3.5.4 Třída č.3

Handicapovaný žák je opět chlapec, označený „H14“. Věkem odpovídá svým spolužákům (4. ročník ZŠ – 26 dětí ve třídě), v tomto kolektivu je teprve od začátku školního roku, tedy pouhých šest měsíců v době vyplňování dotazníku. Před tím žil se svými rodiči a mladším bratrem ve vzdáleném městě. Po rozvodu rodičů se sem přestěhoval se svým otcem. Mladší bratr zůstal s matkou. Chlapec má těžký stupeň dyslexie a dysortografie, zároveň má i sníženou schopnost koncentrace pozornosti. Navíc, dle třídního učitele, zde velmi demotivačně působí faktor oddělení od matky a bratra, chlapec ztrácí zájem na sobě pracovat.

Základní výsledky ze sociometrické matice jsou tyto:

Tabulka č. 9 – Základní údaje ze sociometrické matice pro třídu č.3 (viz Přílohy č. 9,10):

	Číselné vyjádření	Pořadí v chlapecké skupině		Číselné vyjádření	Pořadí v rámci celé třídy
Index Vlivu	3,23	14. ze 14	index vlivu	3,84	26. z 26
Index Obliby	3,69	13. ze 14	index obliby	4,08	26. z 26
Index Náklonnosti	2,46	3. ze 14	index náklonnosti	2,88	8. z 26

Jestliže se chlapec ve třídě č. 1 nacházel v hodnocení svými spolužáky v sociometrickém podprůměru, pak tento chlapec je, bohužel, úplně na konci co se týče vlivu a předposlední, co se týče obliby ve skupině stejného pohlaví, v rámci celé třídy pak beznadějně na konci v obou hodnocených kategoriích.

H14 se s třídou poznává teprve půl roku, což je poměrně krátká doba pro jakoukoliv integraci do nového kolektivu. Navíc tato třída má, dá-li se to tak říci, snížené předpoklady pro přijímání nových členů. Globální pohled na strukturu třídy nám mohou dát třídní indexy. V tomto případě Třídní index vlivu (2,73) zhruba odpovídá průměru tříd stejného věku, zato Třídní index obliby je velmi podprůměrný (3,2 proti běžnému 2,6). Toto hrubé orientační hledisko může napovídat, že se jedná sice o třídu s odpovídajícím stupněm integrovanosti (jak naznačuje TIV), zároveň však velmi podprůměrně kohezní (TIO napovídá málo pozitivních vztahů, spíše nepřátelskou atmosféru ve třídě). Třída, která nemá dostatek „pozitivní síly“ pro

přijetí vlastních členů, neutváří vstřícné podmínky ani pro přijetí někoho z „venku“, o člověku, který může být sám o sobě schopen sociální adaptace v menší míře, ani nemluvě.

Celkový sociogram této třídy (viz příloha č.12) potvrzuje nesoudržnost tohoto kolektivu. Graficky vyznačené pozice jsou značně horizontálně rozptýleny.

Tuto nesoudržnost třídy jako celku mohla částečně ovlivnit přítomnost devíti dětí rómské národnosti ve třídě. Bohužel velmi častým jevem ve třídách kde je určitý podíl žáků rómské národnosti je vzájemné nepřijetí těchto dvou kulturně odlišných skupin. Třída je pak rozdělena na skupiny, její soudržnost je narušena.

V sociometrické matici této třídy nalezneme poměrně velký počet hodnocení, kdy byly použity pouze extrémní hodnoty hodnotící škály. Některé děti se uchýlily v podstatě pouze k jedničce a pětce (viz. H11, H9, H6, H3, D8), tedy k hodnocení extrémnímu, nediferencovanému, jakoby primitivnímu z hlediska vývoje sociální percepce. V testech samotných je pak vidět i silné expresivní vyjadřování (velké číslice, několik známek stejné hodnoty za sebou na jednom řádku, vyplnění dotazníku červenou pastelkou, obtahování zejména kladných hodnocení,...) V dotaznících z jiných tříd se tyto projevy neobjevily.

Výše uvedené odůvodnění samozřejmě nemusí být správné nebo jediné, je to jen jedna z možností. Další může spočívat v nedostatečné motivovanosti některých žáků k vyplnění dotazníku. Děti se mohly při činnosti nudit, nepovažovaly ji za důležitou a tak nediferencovaly dostatečně svá hodnocení a „bavily“ se právě pomocí expresivních prvků v dotazníku.

V této třídě byla práce s vyplňováním dotazníku skutečně krajně obtížná, děti bylo těžké zvládnout, mluvily nahlas, vzájemně se snažily oznamovat si údaje, které doplňují, bylo jasné, že motivaci se nepodařilo dobře zvládnout. Co se týče volných charakteristik, většina dětí je prostě nedoplnila, i když času byl dostatek.

Tabulka č. 10 – Vybrané volné charakteristiky ve třídě č.3 – chlapci:

	S / H14 podle spolužáků	S/ spolužáci podle H14
H1	4 Neuvedeno	4 neuvedeno
H2	3 neuvedeno	1 je borec
H3	1 neuvedeno	1 neuvedeno
H4	3 neuvedeno	3 neuvedeno
H5	5 je pomalý a protivný	3 neuvedeno
H6	5 neuvedeno	1 je tlustý ale borec

H7	3 neuvedeno	3 neuvedeno
H8	3 je hodný	4 neuvedeno
H9	5 neuvedeno	4 neuvedeno
H10	5 neuvedeno	2 neuvedeno
H11	5 neuvedeno	1 neuvedeno
H12	4 neuvedeno	4 neuvedeno
H13	2 kamarád	1 neuvedeno
H14	-	-

(S je číselná hodnota sympatií vyjádřených v dotazníku)

Slovně chlapce ohodnotili tedy pouze tři spolužáci, z toho jednou spíše kladně a jednou záporně, třetí slovní charakteristika je sice také kladná, ale doprovází známku průměrnou - ani sympatický, ani nesympatický. Chlapec hodnotil jen dvakrát a sice slovem „borec“ (H2, H6), kde není jasné jakou kvalitu uznává. Může se jednat o schopnosti v pozitivním smyslu slova, ale také např. o sklony k šaškování, nebo vyzývavému chování vůči autoritě. Podíváme-li se na průměr známek obdivovaných chlapců z loňského školního roku, tak první má 1,3 a druhý 2,1. Větší kázeňské problémy jistě neměli, známka hodnotící chování u obou chlapců byla výborná. Tyto skutečnosti tedy naznačují, že by chlapci mohli reprezentovat spíše pozitivní kvalitu, ale jistotu mít nelze. H14 měl v loňském roce průměr 1,3, přičemž český jazyk byl hodnocen slovně. Sociometrická špička chlapecké skupiny (H7, H4) zaujímá neutrální postoj, kromě H5, který jako vedoucí v sympatiích, pohlíží na handicapovaného spolužáka jako na „nesympatického“.

Hodnocení, které prováděl chlapec je v číselných hodnotách diferencované, naznačuje dobrou schopnost sociální percepce, chybí extrém v negativní části, slovní charakteristiky jsou však chudé, objevuje se v nich v podstatě jedno hledisko, u něhož není jasná kvalita toho, co chlapec uznává a v jednom případě se ještě objevuje hodnocení vzhledu (je tlustý, ale...) jako něčeho původně negativního, co bylo „překonáno“ jinou kvalitou. To zase spíše naznačuje opoždění v sociálním vývoji. Dále pak Index náklonnosti neodpovídá získaným IV a IO, takže by zde mohlo jít opět o sníženou schopnost vcítění se do partnera, povrchní vnímání okolí. Ovšem vzhledem ke chlapcově diagnóze lze také předpokládat, že slovní charakteristiky jsou pro něj velmi obtížným úkolem, nemusí být proto přesným obrazem toho, co chlapec ve skutečnosti chtěl vyjádřit. Je třeba možné, že nestihl napsat více, nebo zrovna nebyl schopen soustředit se na daný úkol. Na dalších dvou nevyplněných řádcích jsou

přeškrtnaná slova nebo písmena, možná si nebyl jist jak slovo správně napsat a tak ho raději nepoužil vůbec.

Ze sociogramu (viz Příloha č.11) vyplývá jediná oboustranně pozitivní vazba s H3 a další pozitivní vazba s H13. Chlapecká skupina jako celek je více horizontálně rozložena, což opět naznačuje nižší kohezi, navíc je jakoby rozdělena na dvě skupiny – ze sociometrického hlediska „vyšší“ společnost a na skupinu „outsiderů“ (H6, H3, H9, H12, H8) kam patří i H14.

Ve skupině děvčat byl tentokrát chlapec hodnocen ještě o poznání hůře než mezi chlapci:

Tabulka č. 11 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č. 3 – děvčata:

	S/ H14 podle spolužaček	S/ Spolužačky podle H14
D1	5 neuvedeno	4 neuvedeno
D2	5 neuvedeno	1 neuvedeno
D3	5 neuvedeno	4 neuvedeno
D4	5 neuvedeno	2 neuvedeno
D5	5 neuvedeno	1 je hezká
D6	5 neuvedeno	4 neuvedeno
D7	4 zlobí	4 neuvedeno
D8	5 neuvedeno	4 neuvedeno
D9	3 neuvedeno	4 neuvedeno
D10	5 Zlobí	4 neuvedeno
D11	3 neuvedeno	4 neuvedeno
D12	4 Je líný	4 neuvedeno

(S je číselná hodnota sympatií vyjádřených v dotazníku)

Ze strany dívek nebyla potvrzena ani jedna ze tří pozitivních vazeb, které H14 vyjádřil. Naopak jako nejlepší hodnocení obdržel trojku a jen dvakrát. Děvčata chlapci vyčítají, že zlobí a je líný (zde se mohlo projevit nepochopení charakteru chlapcova postižení, neumí – je líný se naučit), Chlapec se slovně vyjádřil pouze jednou a hodnotí vzhled nikoli morální kvalitu, což může naznačovat opoždění ve vývoji sociálního a morálního citění. Opět je zde však nutné brát zřetel na chlapcovu diagnózu.

Podle třídního učitele je chlapcovým nejlepším kamarádem H11, což se ovšem v hodnocení sympatií nepotvrdilo ze strany H11. Dále učitel uvádí, že chlapec nebyl třídou

zatím vůbec přijat, naopak se již objevilo několik konfliktů namířených přímo proti jeho přítomnosti ve třídě. Situaci zatím nepovažuje vůbec za zklidňující se. Třidu jako celek vidí soudržnou (cit. „vzhledem k počtu Romů“). Přítomnost H14 ve třídě nemá na ostatní děti přílišný vliv, pokud ho berou na vědomí, je to většinou v rámci nějakého konfliktu. Ani pro chlapce to není žádné pozitivum, nezvládá dobře rozchod rodičů a zejména se mu stýská po bratrovi, je ve třídě, která ho v lepším případě ignoruje. V závěru se učitel zmínil, že se na příští školní rok připravuje vznik speciální třídy, kam bude jistě H14 jako jeden z prvních směřován. V běžné třídě nelze řešit chlapcovy speciální potřeby na výuku a zároveň zohledňovat i krizi jeho osobního života.

Vyhodnocení získaných údajů ve třídě č. 3

Předposlední místo v indexu oblíbenosti v rámci chlapecké skupiny je nejlepším umístěním ze všech čtyř hodnocených kategorií. Dvě 26. místa z 26 žáků proti předpokládanému (nejnižšímu) 17. – 18. umístění jasně říkají, že **předpoklad č.1 nebyl potvrzen** a dokládá to i 13. místo ze čtrnácti v rámci chlapecké skupiny proti předpokládané hranici kolem 9. místa.

Druhý předpoklad potvrzen byl, chlapec našel ve své třídě alespoň jednu oboustranně potvrzenou pozitivní vazbu, má zde tedy velmi blízkého člověka a další pozitivní vazbu (hodnocení 2). Nedochozí zde zatím k úplné izolaci, může to být naopak zárodek zlepšující se pozice pro H14.

Chlapec je ve třídě sociometricky úplně na „dně“, přesto existují alespoň dvě pozitivní vazby z toho jedno oboustranně silné pouto. Doba, po kterou je chlapec s touto třídou, je krátká a může tedy dojít k vývoji k horšímu, ale i k lepšímu. V jeho prospěch hovoří i dobré intelektové schopnosti (viz. průměr 1,3). H14 není tedy zcela třídou izolován, postoje sociometricky vedoucích chlapců jsou vůči němu neutrální, nepřátelské projevy, o kterých mluvil třídní učitel, mohou tedy pramenit z určitých individuálních příčin, nikoliv z paušálního postoje třídy a mohou být tedy jednodušší k řešení. Důležitým faktorem budoucího vývoje chlapcovy pozice ve třídě bude jistě zvládnutí osobní krize, vyrovnání se s rozchodem rodičů a (zřejmě velmi nešťastným) oddělením od bratra.

Není lehké rozhodnout, zda by pro chlapce bylo lepší dostat se do speciální třídy (opět měnit kolektiv dětí, učitele, zvyklosti,...) a mít tak kvalitní speciálně pedagogickou péči, nebo by bylo lepší „jen“ přizpůsobit podmínky ve stávající třídě (snížení počtu žáků, pedagogická asistence, odborná psychologická pomoc ve vyrovnávání se s rodinnou situací,...) Takováto

rozhodnutí bývají však většinou (zejména v případě malých vesnických škol) určována nedobrou finanční situací, nedostatkem prostor atp.

3.5.5 Třída č.4

V poslední zkoumané třídě (5. ročník ZŠ, 26 žáků) bylo integrováno děvče, označení „D7“, se sluchovým postižením. Věkově odpovídá svým spolužákům. Třidu navštěvuje od minulého školního roku (2003/04) kdy se sem přistěhovala. Její zázemí má poměrně nízkou sociokulturní úroveň. Rodiče se školou nekomunikují, nemají potřebu spolupracovat v oblasti kvalitní integrace jejich dcery, podle učitelky nejsou schopni zajistit ani např. doladění nastavení sluchadla, podle potřeb dítěte.

V následující tabulce jsou opět sestaveny základní údaje ze sociometrické matice:

Tabulka č. 12 – základní údaje ze sociometrické matice pro třídu č. 4 (viz Přílohy č.13,14):

	Číselné vyjádření	Pořadí v dívčí skupině		Číselné vyjádření	Pořadí v rámci celé třídy
Index Vlivu	4,15	16. ze 16	index vlivu	4,24	25. z 26
Index Obliby	3,92	16. ze 16	index obliby	4,14	23. z 26
Index Náklonnosti	3	10,5. ze 14	index náklonnosti	3,16	11,5. z 22

V dívčí skupině je D7 zcela bez vlivu, v celkovém pořadí je předposlední. V oblíbě je situace téměř stejná, pouze v celkovém pořadí se posunula na čtvrtou pozici odzadu. Index náklonnosti i v tomto případě převyšuje hodnoty, které dívka obdržela od svých spolužáků, zejména v rámci celé třídy je tento index v průměru, přičemž zpětná vazba od ostatních dětí je v hlubokém podprůměru. Mohla se zde opět projevit snížená sociální citlivost vůči okolí, povrchní vnímání atp. Další podrobnosti nám může poskytnout přehled volných hodnotících charakteristik:

Tabulka č. 13 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č. 4 - dívky:

	S/ D7 podle spolužaček	S/ spolužačky podle D7
D1	2 je sympatická	2 vše sympatické
D2	5 je divná a nemluví	3 hodná, sympatická
D3	4 (neuvedeno)	2 (neuvedeno)
D4	4 nesympatická	2 (neuvedeno)

D5	3 kvůli všemu brečí	4 nesympatická
D6	4 (neuvedeno)	5 (neuvedeno)
D7	-	-
D8	5 nevím	1 hodná, tichá, klidná
D9	5 nesympatická, málo chytrá	4 (neuvedeno)
D10	4 nesympatická	3 zlobivá
D11	5 (neuvedeno)	5 (neuvedeno)
D12	Nepřítomna	1 hodná a klidná
D13	Nepřítomna	4 (neuvedeno)
D14	5 nebavím se s ní	5 (neuvedeno)
D15	3 nevím	1 sympatická a kamarádská
D16	2 je hodná	3 hezky se obléká

(S je číselná hodnota sympatií vyjádřených v dotazníku)

Spolužačky hodnotily D7 velmi negativně, v číselném hodnocení vidíme jen dvě pozitivní volby, ale ani jednu nejlepší. Podle nich je dívka sympatická a hodná. Ostatní děvčata „vyčítala“ D7 že je „divná a nemluví (1x), je nesympatická (3x), kvůli všemu brečí (1x), málo chytrá“ (1x). Jedna dívka uvedla, že se s ní nebaví a tři hodnocení nekomentovaly. Charakteristiky „málo chytrá, divná, nemluví, kvůli všemu brečí“ mohou naznačovat, že dívky nedostatečně pochopily dívčino postižení a jeho projevy. Sluchový handicap znamená, že jedinec, mimo jiné, nemá k dispozici stejné množství informací jako ostatní účastníci komunikace, nemusí vždy chápat pravý smysl toho co se kolem něj děje, může dojít k omylům a z nich vyplývajícím případným nepřiměřeně silným reakcím postiženého. Jeho vlastní způsob vyjadřování je také omezen, jelikož si třeba není jistý správností toho, co by chtěl říci atp. Jestliže tedy dívky z nedostatku informací vyčítají handicapované spolužačce něco, co může být nepřímo způsobeno postižením, možná třídě nebyly dostatečně vysvětleny aspekty jejího onemocnění.

D7 se při hodnocení ostatních dívek vyjádřila pouze v osmi případech, přičemž silně pozitivní vazby (hodnoceno 1) cítí ve třech případech. Použila hodnocení „sympatická a kamarádská, hodná a tichá, klidná“ (2x). Další hodnocení „sympatická a hodná“ jsou u druhého a třetího stupně číselné škály, u jiné spolužačky, taktéž u třetího stupně ale zase uvádí, že „je zlobivá“ a poslední třetí stupeň obdržela dívka, která se hezky obléká. Dvakrát je trojka využita jako spíše pozitivní hodnocení, jednou jako negativní. Celkově jsou

charakteristiky číselně diferencované, slovní vyjadřování má několik hledisek, ale v porovnání s vyjadřováním ostatních dívek je spíše chudší, orientované egocentricky, tedy poněkud nižší úroveň, která ovšem opět může být způsobena handicapem (zpoždění vývoje v sociální oblasti) nikoliv patologií v osobnosti dívky. Kladně hodnocené vlastnosti jako klidná a tichá mohou naznačovat, že se jedná o dívky, s nimiž je pro D7 snadnější komunikace.

Sociogram (viz Příloha č. 15) taktéž jasně sděluje naprosto nejnižší pozici D7 ve skupině stejného pohlaví existuje zde jedna oboustranná vazba (z obou stran hodnoceno 2) k D1, dívka s nadprůměrným prospěchem i sociometrickým postavením ve třídě. Dále je možné, že existuje ještě jedna, k D12, která ovšem nemohla toto potvrdit, v době zadávání dotazníku nebyla přítomna. Můžeme říci, že dívčina pozice ve třídě se blíží izolaci. Na druhé straně dívčí skupiny bývají méně kohezni, více směřující k dyádám a tryádám , takže malý počet silných vazeb je do určité míry přirozený.

Ve chlapecké skupině pohlíží na D7 takto:

Tabulka č. 14 – Vybrané volné hodnotící charakteristiky ve třídě č. 4 – chlapci:

	S / D7 podle spolužáků	S / Spolužáci podle D7
H1	- nepřítomen	5 nemá vliv
H2	5 neuvedeno	2 neuvedeno
H3	5 Nebavím se s ní	5 neuvedeno
H4	4 neuvedeno	1 má vliv
H5	5 neuvedeno	5 neuvedeno
H6	5 neuvedeno	4 neuvedeno
H7	5 neuvedeno	2 neuvedeno
H8	3 neuvedeno	3 neuvedeno
H9	- nepřítomen	2 někdy je dobrý
H10	4 neuvedeno	5 neuvedeno

(S je číselná hodnota sympatií vyjádřených v dotazníku)

Chlapci byli vůči své spolužačce velmi kritičtí, nenalezla zde ani jedno potvrzení na vyjádřené čtyři pozitivní vazby. V rámci celé třídy tedy pro D7 zůstává jediná oboustranná vazba s D1.

Sociometrické vedení jak v oblibě, tak ve vlivu náleží D12 a D15 a to v rámci skupiny dívek i v rámci celé třídy, zároveň jsou to děvčata s nejlepším prospěchem ve třídě. Vztah s D12 není jasný (viz výše), D15 asi nemá vztah k handicapované spolužačce ujasněný, v oblibě hodnotí trojkou a komentuje slovy „nevím“. Není zde vyjádřeno vysloveně odmítání, ani přízeň. Na tomto místě by mohl být prostor pro zlepšení pozice D7 vhodným výchovným vedením. Třídní index obliby (3,3) je opět horší proti průměru 2,7 stejně jako třídní index vlivu (3,4) proti 3,1. To může opět naznačovat, že ve třídě není ideální atmosféra pro vytváření pozitivních sociálních vazeb, ani pro pedagogické působení nejsou dobré podmínky, zhoršená možnost „ovládat“ třídu pomocí sociometrických špiček. Tato konstatování opět potvrzuje i sociogram celé třídy (viz příloha č.16). Umístění jednotlivců není tak semknuté podél diagonály, neobjevuje se zde však tak velké horizontální rozpětí jako u předchozí třídy.

Třídní učitelka potvrzuje skutečnost rozdrobení třídního kolektivu na jednotlivé spřátelené dvojice a trojice a zdůvodňuje to velkým počtem dívek ve třídě. Dále uvádí, že snahy o pedagogické působení na třídu jako celek jsou téměř bez výsledku. Vede s dětmi individuální rozhovory na téma handicapovaný spolužák a způsobu chování k němu, ale bez většího úspěchu. Samotnou dívku charakterizuje jako velmi slabou (její prospěch je nejhorší ve třídě), nekomunikativní a samotářskou. Rodiče vůbec nereagují na pokusy navázat spolupráci ve prospěch své dcery. Učitelka přiznává, že je bezradná co se týče dalších pedagogických opatření, která by mohla vést ke zlepšení dívčiny pozice ve třídě. Dívka má jedinou dobrou kamarádku a to ve vedlejší třídě, v nižším ročníku, kam se „propadla“ z této třídy. Přesto třídní učitelka hodnotí přítomnost dívky s postižením ve své třídě pozitivně. Některé děti se podle ní snaží pomáhat, přizpůsobovat se práci s handicapovaným člověkem a chápat odlišné prvky v jeho chování. D7 však neodrazuje spolužáky pouze svým handicapem, ale i povahovými charakteristikami, nesnaží se komunikovat, je podezřívavá a často na ostatní děti žaluje.

Vyhodnocení získaných údajů ve třídě č. 4

Umístění, které by v tomto případě ještě odpovídalo předpokladům práce je v celkovém žebříčku 17. – 18. místo, v rámci dívčí skupiny je nejnižší možné umístění 10. – 11. V rámci celé třídy je na tom dívka o něco lépe v oblibě, kde zaujímá 23. místo, v kategorii vlivu je to pak místo předposlední. V dívčí skupině je v obou případech 16. ze 16.

Oboustranně potvrzená silná pozitivní vazba neexistuje. V podstatě se objevila jen jedna pozitivní vazba (hodnocení 2 od obou děvčat). Tato situace se už blíží skutečné izolaci, zvláště, vezmeme-li v úvahu, že dívka je ve třídě již více než jeden celý školní rok.

Ani jeden z předpokladů práce nebyl v tomto případě potvrzen. Handicapované děvče, jak je uvedeno výše, je ve velmi špatné pozici, na třídu ji váže pouze jediná oboustranná vazba, která je hodnocena z obou stran dvojkou. Vzhledem k tomu, že dívka je ve třídě již více než rok, nebude zde již příliš prostoru pro zlepšování dané situace.

Zkoumaná třída sama o sobě není ideálním kolektivem pro přijetí nového spolužáka, natož ještě spolužáka s nějakým handicapem (viz TIO a TIV), ikdyž tyto předpoklady nejsou tak sniženy, jako v případě třídy č.3.

Dále z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že ona sama ne zcela chápe některé aspekty sluchového postižení. Například podezřívavost a malá snaha komunikovat nemusejí být projevem primárních osobnostních dispozic, ale jsou typickým následkem sluchového postižení, který je možné dobrým pedagogickým vedením eliminovat. Třídní učitelka se snaží pozici dívky ve třídě posunout směrem k optimu, ale je možné, že nepoužívá vhodné prostředky. Na druhé straně je zde opět početná třída, bez jakékoliv asistence, ve které je individuální práce s dítětem s handicapem ztížena a omezena.

Naprostá neochota spolupracovat ze strany rodiny postižené dívky situaci ještě ztěžuje a je možné tedy říci, že prognóza za současných podmínek nebude pro D7 příliš dobrá.

3.6 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

Tato práce se snaží podat informaci o sociometrickém průzkumu ve čtyřech třídách základní školy (ve třech případech se jednalo o čtvrté ročníky, poslední byl pátý), který byl zaměřen na zjištění pozice handicapovaného žáka v každé z těchto tříd. Pozice byla zjišťována pomocí dotazníku SORAD. Pro zpřesnění byly další údaje čerpány z rozhovoru s třídním učitelem a studiem dokumentace.

Základní získané výstupy jsou sestaveny do následující tabulky:

Tabulka č. 15 – Konečné výstupy průzkumu:

Třída/žák Získaná data	Třída č.1 „H10“	Třída č.2 „H2“	Třída č.3 „H14“	Třída č.4 „D7“
1.Index vlivu ve třídě/ Pořadí ve třídě	3,15/ 25,5. ze 30	1,07/ 2. z 18	3,84/ 26. z 26	4,24/ 25. z 26
2.Minimální hodnota pro splnění prvního předpokladu BP	20. místo	12. místo	17.-18. místo	17.-18. místo
3.Index vlivu ve sk. stejného pohlaví/ Pořadí	3,08/ 14. z 15	1,17/ 2,5. z 8	3,23/ 14. ze 14	4,15/ 16. ze 16
4.Minimální umístění pro splnění prvního předpokladu BP	10.místo	5.-6. místo	9. místo	10.-11. místo
5.Index oblíbenosti ve třídě/ Pořadí ve třídě	3,31/ 25. ze 30	1,29/ 3. z 18	4,08/ 26. z 26	4,14/ 23. z 26
6.Minimální umístění pro splnění prvního předpokladu BP	20. místo	12. místo	17.-18. místo	17.-18. místo
7.Index oblíbenosti ve sk. stejného pohlaví/ Pořadí	3,31/ 13. z 15	1,17/ 2,5. z 8	3,69/ 13. ze 14	3,92/ 16. ze 16
8.Minimální umístění pro splnění prvního předpokladu BP	10. místo	5.-6. místo	9. místo	10. – 11. místo
9.Počet silných potvrzených pozitivních vazeb (známky 1,1) ve skupině stejného pohlaví	-----	3	1	-----

10.Minimální počet silných potvrzených pozitivních vazeb pro splnění druhého předpokladu BP	Alespoň jedna	Alespoň jedna	Alespoň jedna	Alespoň jedna
11.Počet silných potvrzených pozitivních vazeb v celé třídě	----- -	8	1	-----
12.Minimální počet silných potvrzených pozitivních vazeb pro splnění druhého předpokladu BP	Alespoň jedna	Alespoň jedna	Alespoň jedna	Alespoň jedna
13.Počet pozitivních potvrzených vazeb (známky 1,2) ve skupině stejného pohlaví	3	3	1	1
14.Počet pozitivních potvrzených vazeb ve třídě	7	5	1	1

(„sk.“ – touto zkratkou je nahrazeno slovo skupina)

Předpokladů BP se týkají zejména řádky č. 1,5, a 11 (vyznačeno tučným písmem). Doplnující údaje týkající se získaných umístění a počtů pozitivních vazeb jsou vztaženy na skupinu stejného pohlaví pro handicapovaného jedince v dané třídě. Porovnáním těchto dvou skupin výstupů – celkově ve třídě a ve skupině stejného pohlaví - lze rámcově určit, v jaké části třídy dítě nachází větší zázemí. Jak je již uvedeno výše, měla by to být skupina vrstevníků stejného pohlaví jakého je integrovaný jedinec. V sudých řádcích pak nalezneme, pro jednodušší porovnávání údaj, který limituje splnění určeného předpokladu BP. Barevně vyznačené hodnoty odpovídají úspěchu z hlediska stanovených předpokladů.

Předpoklady BP určily tři kategorie výsledků a jelikož byly čtyři třídy, mohlo by být úspěšných výstupů maximálně 12, to by znamenalo 100% splnění předpokladů práce. Z tabulky je však na první pohled patrné, že předpoklady byly potvrzeny pouze ve čtyřech případech. To znamená zhruba 33% úspěšnost, tedy třetinovou. Celkově musíme říci, že předpoklady splněny nebyly.

Budeme-li uvažovat nad výsledky pouze v rámci tohoto malého průzkumu, mohli bychom tvrdit, že integrace handicapovaného dítěte je nejen velmi náročný a složitý proces, ale jeho úspěšnost a přínos jak pro postiženého jedince, tak pro jeho spolužáky je více než sporný. Autorka práce se domnívá, že předpoklady nebyly nastaveny nijak přísně, přesto ve dvou třídách nebyly splněny vůbec a v jedné jen z menší části. Výsledky této práce tedy naznačují, že proces integrace není zdaleka tak pozitivní věcí, za jakou jej pokládá např. Michalík (2002) když píše: „ Dosavadní zkušenosti s integrací naznačují, že pozitiva převáží

případné problémy. Nejčastěji se setkáváme s tvrzením, že po zařazení žáka s postižením do třídy se nebývale zlepšila výchovná atmosféra“. Dále Michalík uvádí: „ Ukazuje se, že závažnost skutečného postižení děti většinou dokáží vycítit, soucítí a pomáhají postiženému spolužákovi, dokáží se naučit brát ho jako přirozenou součást své skupiny.“

Těmto tezím odpovídaly postoje pouze u dětí ve třídě č.2. Ty dokázaly skutečně najít cestu ke svému postiženému spolužákovi, vyjádřili dostatek pozitivních vazeb jak číselnými hodnotami, tak ve volných charakteristikách, třídní učitelka považuje přítomnost postiženého žáka za jednoznačný přínos pro ostatní spolužáky i celkovou (klidnější) atmosféru třídy. Ve třídě č. 3 našel handicapovaný jedinec jedinou silnou potvrzenou pozitivní vazbu, ale co se týče sociometrické pozice z hlediska vlivu a oblíbenosti je v obou případech na posledním místě. Zde tedy byl sice jeden předpoklad práce splněn, ale o „soucítění a schopnosti spolužáků vnímat postiženého vrstevníka jako přirozenou součást skupiny“ asi hovořit nelze.

Je, samozřejmě jasné, že výstupy průzkumu tak malého rozsahu nelze vydávat za směrodatné pravdy, které platí obecně. Je možné, že byly náhodně vybrány zrovna třídy, jež jsou spíše výjimkou, která potvrzuje pravidlo. Dalším velmi důležitým faktorem je skutečnost, že ve dvou případech byl ve zkoumané třídě integrován jedinec s diagnózou snížené schopnosti koncentrace pozornosti, komplikované v jednom případě i hyperaktivitou. Tato diagnóza sama o sobě znamená problémy v sociální oblasti, horší komunikaci s vrstevníky, častější konflikty, zkrátka řečeno často předurčuje své nositele spíše k neoblíbenosti a malé schopnosti získávat něčí respekt či pochopení. O polovině zkoumaného vzorku bylo možné tedy předem předpokládat, že výstupy nebudou příliš pozitivní.

Na druhé straně nejhorší pozici ve své třídě má zřejmě dívka ze třídy č.4, u níž se jedná o sluchové postižení. Co se týče pořadí ve vlivu a oblíbenosti není na tom nejhůř, ale jediná pozitivní vazba v celé třídě a ještě ne nejintenzivnější napovídá, že ani tato dívka ve své třídě nenalezla mnoho soucitu a porozumění.

Závěrem je ale důležité zdůraznit, že po přihlédnutí k dalším okolnostem integračních procesů v jednotlivých třídách, byla skutečně spíše negativní prognóza spatřována pouze ve třídě č.4. V ostatních třech případech byly nalezeny cesty, které by mohly, za určitých podmínek vést ke zlepšení pozice handicapovaného jedince v jeho třídě na přijatelnější úroveň.

4 Závěr

Cílem práce bylo zjistit sociometrickou pozici handicapovaného žáka v rámci jeho třídy. Na základě údajů, které byly v rámci této práce zjištěny, je možné utvořit si hrubý obraz o pozici integrovaného jedince v jednotlivých třídách. Podobný průzkum, třeba jen pomocí SORAD, si může učinit ve svém dětském kolektivu každý učitel. Jeho výhodou je poměrně jednoduchý způsob zadávání a vyplnění a skutečnost, že děti vůbec netuší, že cílem je určit pozici jednotlivých dětí ve třídě, nebo že je zaměřen na konkrétní osobu nebo osoby (integrace, ale třeba také šikana). Na základě zjištěných skutečností mohou následovat konkrétní opatření a po delším čase je možné stejnou metodu použít jako jakousi kontrolu předpokládaných změn.

Pokud je takový průzkum učiněn třetí osobou, jako v případě této práce a doplněn i jednoduchým rozhovorem s učitelem, může být použit jako jakýsi druh supervize pro pedagoga. Jak vyplynulo z některých výstupů, učitel nemá vždy přesnou představu o „poměrech“ ve své třídě, mnohdy na konkrétní handicap pohlíží s předsudkem, aniž by si to uvědomoval. Diplomatická intervence ze strany odborníka, který provedl nezávislý průzkum ve třídě, může pomoci i učiteli změnit postoj, získat nový náhled na, pro něj, už beznadějnou situaci.

Pokud handicapovaný jedinec ve třídě skutečně získá pozitivní pozici, jistě za tím stojí obrovská práce pedagoga, rodičů, samotného postiženého jedince a působení dalších faktorů. Toto je nutné, před zařazením dítěte do běžné třídy, zvážit a pokud možno co nejpřesněji určit zda miska vah vynese dítě alespoň o jeden stupeň výše, či je-li zde významná hrozba propadu a podle toho se o integraci pokusit, či nikoliv. Je to složitý proces, který nikdy nepřinese jistotu kladného výsledku předem. Třída č.2 v této práci však dokazuje, že to jde.

Z vyhodnocování sociometrických dat vyplynulo tedy několik rizikových faktorů, které mohou přispět k vytváření negativní sociometrické pozice handicapovaného jedince ve třídě. Především uvádíme:

- **Druh a míra handicapu** – Jediné dítě s handicapem, které mělo v rámci průzkumu pozitivní pozici ve své třídě bylo dítě s DMO, která je viditelná na první pohled zejména v motorických projevech (je na vozíku, s pomocí ujde několik desítek metrů, jemná motorika narušena, zejména na pravé ruce) kombinovanou zrakovým postižením, (silné brýle, používání lupy, velkých písmen,...). Je to tedy handicap,

který je patrný na první pohled, spolužáci nemají pocit, že je dítě z nějakých imaginárních důvodů protěžováno. Sami vidí proč, jak a co mu nejde. Sluchové postižení je na první pohled skryto, ale mohlo by se zdát, že se také jedná o postižení, které je pro okolí jasně čitelné, pochopitelné, přesto v případě dívky ze třídy č.4, nebylo spolužáky zcela pochopeno natož pozitivně akceptováno. Specifické poruchy učení a ADHD syndrom jsou druhy handicapu těžko pochopitelné pro dospělého, dětem něco takového vysvětlit a přimět je, aby tolerovaly a chápaly zejména rušivé projevy v chování, nebo určité „úlevy“ třeba při psaní diktátu, je velmi těžký úkol. Nepochopení tohoto handicapu se také mohlo projevit v neuspokojivých pozicích žáků s takovým postižením.

- **Doba expozice** – rozumíme tím dobu, po kterou se handicapovaný jedinec sžívá s třídou. Jediné dítě (ze zkoumaného vzorku), které bylo ve své třídě od začátku školní docházky mělo zároveň i jako jediné kvalitní, zdravou pozici ve své třídě. Jedná se jistě o důležitou skutečnost, cesta k porozumění je jistě kratší, pokud je jedinec součástí kolektivu od začátku, prostě tam patří, než když přijde do třídy, která má již určitou strukturu, hierarchii, zvyky, zavedená přátelství a méně prostoru pro „cizince“.
- **Velikost třídy** – Pouze jediná třída ze čtyř zkoumaných má, vzhledem k přítomnosti integrovaného jedince, přiměřený počet žáků (třída č. 2 – 18 dětí). Samozřejmě podmínkou integrace není vždy snížení počtu žáků ve třídě, ale v konkrétních případech z našeho průzkumu by toto opatření bylo jistě potřebné. Všichni čtyři žáci vyžadují speciální, individuální péči a vysoký počet spolužáků (zejména třída č. 1 – 30 dětí) omezuje možnosti takovou péči jim poskytovat, zvláště není-li přítomen ani žádný asistent natož druhý pedagog. Třída se může dostávat celkově do skluzu proti předepsaným osnovám, učitel se dostává do napjaté situace, může ztrácet trpělivost i vlastní motivaci k práci, která „stejně“ nepřináší potřebné výsledky,... Zároveň počet spolužáků může ovlivnit i proces socializace. Hrabal (1989, s.142 – 143) uvádí, že z průzkumu z roku 1966 vyplynulo, že index oblíbenosti klesal s růstem počtu žáků ve skupině (třídy gymnasia), přepočtem všech druhů vztahů na jedince tento počet s růstem skupiny rostl. Zdá se tedy cit.: „... že zvyšování početnosti skupiny ve sledovaných mezích (do 40 žáků) umožňuje jedinci uspokojit plněji jeho potřebu vztahů a zvyšuje možnost výběru partnerů. Roste ovšem také zátěž neuspokojivými vztahy“. Konec cit. Je tedy možná vhodnější, alespoň na prvním stupni, aby handicapovaný žák byl umístěn do třídy s menším počtem žáků, kde je předpoklad

lepší orientace v sociálních vztazích a rychlejší integrace. Zároveň i učitel na prvním stupni ZŠ je pro děti silnější autoritou a při menším počtu žáků ve třídě by mohl mít lepší možnost působení (ve prospěch kvalitního přijetí postiženého spolužáka) prostřednictvím úzkých vztahů s každým svým žákem. To vše samozřejmě včetně aspektu většího prostoru pro individuální práci s daným žákem.

- **Kvalitní rodinné zázemí** – Rodina je samozřejmě důležitá, jako místo lásky, klidu, pohody a jistoty neustále „napřážené pomocné ruky“. Důležitá je i spolupráce rodičů se školou ale také jakési zpětné vazby v případě, že škola nedělá vše, co by mohla pro zkvalitnění vzdělávání svého handicapovaného žáka. Musí tady být někdo, kdo by za dítě „vydupával“ ve škole i na úradech všechny možné výhody, příspěvky , někdo, kdo by ho vozil za spolužáky na návštěvy, případně na zájmové kroužky atd. Má-li handicapovaný jedinec možnost trávit se svými vrstevníky i volný čas, mimo školní prostředí, dostává se zase o krok blíže k lepšímu začlenění se do kolektivu.

Výše zmiňované aspekty se tedy významně projevily v souvislosti se zkoumaným vzorkem, přičemž ve třech případech ze čtyř spíše jako situaci negativizující skutečnosti. Přesto nelze říci s jistotou zda by za „lepší“ podmínek , byli jedinci s handicapem třdním kolektivem lépe přijati. V rámci této práce můžeme závěrem říci, že integrace dítěte s handicapem rozhodně nemá ve většině případů jakýsi automatický nárok na úspěch ve smyslu kvalitního začlenění se do kolektivu svých vrstevníků, získání zdravé pozice v sociometrické struktuře třídy. Přesto ve většině tříd (vyjma třídy č.4) nebylo dítě zcela izolováno, existují zde, byť nepočetné, přátelské vazby, sociometrické špičky tříd se nestavějí k daným jedincům vyhraněně nepřátelsky a jistě zde existuje nevyužitý potenciál citlivých pedagogických zásahů, které by mohly situaci směřovat k vylepšení postavení těchto dětí v jejich třídách.

5 Navrhovaná opatření

V procesu integrace handicapovaného jedince, který již dospěl do okamžiku konkrétního zařazení do třídy, je velmi důležité, jak se pedagogovi podaří dítě „zapsat do povědomí“ ostatních žáků. Netroufáme si říci, že úspěch na tom stojí a padá, ale je to velmi zásadní okamžik. Z rozhovorů s třídními učiteli vyplynulo, že se všichni více méně pokoušeli nějakým způsobem postižené dítě třídě představit tak, aby bylo chápáno a přijímáno i se všemi aspekty svého handicapu. Domníváme se však, že rozhodně nebyly využity všechny možnosti, jak toho docílit. V tomto směru se tedy nacházejí i navrhovaná opatření.

1. Ze strany školy, která dítě přijímá:

- Je asi vhodnější, dovolují-li to podmínky, aby handicapované dítě, bylo se „svou“ třídou od začátku školní docházky, proces integrace může zpomalit, ale i ztížit přechod do jiné třídy, změna učitele atp. Škola by měla v co největší možné míře eliminovat případné nežádoucí změny během školní docházky handicapovaného dítěte, zejména na prvním stupni. (Např. zohlednit důchodový věk učitelky, nebo naopak možnost odchodu na mateřskou dovolenou atp.)
- Obecně lze říci, že u některých dětí s handicapem, je žádoucí snížení počtu žáků ve třídě, kde jsou integrovány, aby mohla být poskytnuta kvalitní individuální péče. I výstupy této práce naznačují, že je toto opatření více než vhodné. Méně početná třída dává učiteli možnost poskytovat postiženému žákovi speciální péči ve větším rozsahu. Menší počet spolužáků může ulehčovat integrovanému dítěti orientaci v sociálních vztazích.
- Dojde-li k tomu, že dítě bude z nějakého důvodu přeřazeno do jiného kolektivu během školní docházky, měly by být brány v úvahu některé sociometrické charakteristiky třídy (atmosféra třídy, míra integrovanosti), zejména v případě větších škol, kde je více tříd jednoho ročníku a lze tedy vybírat kolektiv, do kterého bude handicapované dítě začleněno.
- S výše uvedeným souvisí i skutečnost, že učitel přijímající postižené dítě do své třídy, by měl tu třídu znát, skutečnost, že do třídy nastupuje nový žák i nový učitel by mohla mít spíše zatěžující charakter.

2. Ze strany učitele/učitelů, kteří se podílejí na vyučování ve třídě s integrovaným žákem:

- *Učitel, který se připravuje na práci s handicapovaným žákem, by se měl, kromě speciálních pedagogických metod a postupů ve vzdělávání daného jedince, zabývat i způsobem, jakým dítě uvede do kolektivu třídy. Jak se bude snažit ostatním dětem handicap prezentovat (hry, prvky dramatické výchovy, hraní rolí, které by např. mohly zdravým dětem ukázat, byť na chvíli, jak asi vnímá svět slepý spolužák atp., více používat práci v menších skupinách, aby všechny děti měly možnost blízkého kontaktu s postiženým spolužákem,...) Prožitek je nade všechna pouze slovní vysvětlování.*
- *Domníváme se, že zejména v oblasti začleňování jedinců se syndromem ADHD a specifickými poruchami učení do běžných tříd chybí konkrétní metodika pro učitele jak vhodně prezentovat takového spolužáka ostatním dětem, aby dokázaly pochopit a tolerovat aspekty jeho postižení. Je možné ještě i v dnešní době potkat dospělé lidi, kteří považují tento syndrom za výmluvu pro líné a nevychované děti. Pokud to nechápu dospělí, jak to vysvětlit dětem?*
- *Například zpřístupnit pomocí hry běžnému dítěti pocity dítěte s ADHD asi nebude lehký úkol. Nebo vytvořit alespoň na chvíli představu o tom, jak vidí písmenka dyslektik, vysvětlit proč dysgrafik píše takové „nesmysly“? Jednou z možností může být například takový trénink, kdy zdravého jedince posadíme k zrcadlu a necháme ho psát podle diktátu, přičemž se však může dívat pouze na obraz písmen v zrcadle. To je ale jen kapka v moři a podařilo-li by se někomu vypracovat skutečně funkční metodiku v tomto smyslu, byla by to velmi významná pomocná ruka pro mnoho pedagogů, kteří se s tímto potýkají. Vždyť děti právě s ADHD a specifickými poruchami učení je ve školách integrováno zdaleka nejvíc (viz. teoretická část s.16).*
- *Tato metodika by, samozřejmě, nepomáhala pouze k jakémusi pozitivnímu startu v nové třídě, ale i k dalšímu upevňování a případnému vylepšování pozice handicapovaného jedince v průběhu školní docházky. Je důležité některé skutečnosti stále připomínat a zároveň tato sdělení přizpůsobovat i věku a měnícím se uznávaným hodnotám spolužáků postiženého jedince. (Např. na prvním stupni*

má poměrně velkou „moc“ učitel, na druhém stupni je to však již otázka hodnot uznávaných vrstevnickou skupinou).

- Jak bylo již uvedeno v závěru, domníváme se, že dotazník SORAD je velmi praktická pomůcka pro učitele, který si chce rámcově prověřit (a to by opravdu měl chtít) pozici handicapovaného žáka ve své třídě. Pedagog může mít mylnou představu o jeho postavení ve třídě a přehlédnout případné rodící se problémy v době, kdy by bylo možné je zvládnout jednodušeji, než když se rozvinou do závažnější podoby.
- Nejen učitel sám by však měl tuto metodu použít. Vyhodnocování dat může být zatíženo osobní zainteresovaností. Zejména v případech, kdy integrace neprobíhá příliš úspěšně, by mohla průzkum učinit nezávislá osoba (třeba pracovník pedagogicko psychologické poradny – dále jen PPP). Ta má větší předpoklad odhalit slabiny integračního procesu (učitel má předsudky vůči danému druhu postižení, aniž by si je uvědomoval atp.), vidět je s potřebným odstupem. Učitel sám by však mohl dát podnět k takovému šetření. Nemusí to být považováno za jakousi kontrolu jeho schopností, spíše jako další formu poradenské pomoci ze strany PPP.

3. Ze strany rodičů postiženého dítěte:

- Rodiče jsou konečnými „soudci“, kteří po zvážení všech možných kladů i záporů nakonec rozhodnou, jakým způsobem se bude jejich postižené dítě vzdělávat. Je tedy nezbytné, aby se snažili získat co nejvíce informací, které by jim pomohly udělat správné rozhodnutí. Měli by vzít v úvahu rodinnou situaci (finance, bytová situace, vzdálenost od školy, ...), doporučení od pedagogů, kteří dítě doposud vzdělávali (učitelka v mateřské školce, logoped,...) a využít i poradenskou službu (pedagogicko psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum,...) na níž mají nárok.
- Po nástupu dítěte do školy je důležité, aby rodiče aktivně spolupracovali se školou na „doladění“ podmínek integrace (např. pravidelné schůzky s třídním učitelem, dodržování dohodnutých opatření, dohled nad vypracováváním domácích úkolů,...). Pokud rodiče nejsou ochotní, nebo schopní se školou spolupracovat, znamená to vážné ohrožení úspěchu integračního procesu. Příkladem v rámci práce může být dívka ze třídy č.4 označená jako „D7“.

- Jak již bylo uvedeno v první části „opatření“, není žádoucí, aby dítě měnilo třídu nebo školu, kde je integrováno, a to hlavně v průběhu školní docházky na první stupeň základní školy. Rodiče by s tímto měli počítat v případě, že plánují třeba stěhování a buď ho urychlit, nebo odložit (samozřejmě v rámci možností, které mají).
- Jakmile je dítě zařazeno do nějakého kolektivu, je důležité, aby docházelo k posilování sociálních vztahů i mimo školní prostředí. Handicapované dítě by mohlo třeba navštěvovat se svými spolužáky nějakou volnočasovou aktivitu (zájmový kroužek, kulturní akce,...), případně navštěvovat některé své spolužáky doma, přijímat jejich návštěvy, zkrátka sdílet se svými vrstevníky i zážitky z mimoškolního prostředí. Zprostředkování takovýchto kontaktů je velmi důležité pro úspěch integračního procesu a rodiče handicapovaného dítěte zde hrají zásadní roli. Naznačují to i výstupy práce (viz. třída č.2, žák označený jako „H2“).

6 Seznam použitých odborných zdrojů

- HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Liberec: TU, 2001. 75 s. ISBN 80-7083-562-1
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. 195 s. ISBN 80-04-22149-1
- HRABAL, Vladimír, HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro učitele, základní pojmy a pedagogické aplikace*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986. 153 s.
- KOLEKTIV autorů. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 216 s. ISBN 80-7178-206-8
- MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb: Integrace je když ...*, 1. vyd. ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 Evropské unie, 1999. 56 s.
- ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. 62 s.
- ŠTĚCH, Stanislav, VÁGNEROVÁ, Marie, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Psychologie handicapu - Část 1 Handicap jako psychosociální problém*. 1.vyd. Liberec: TU 1997. 88 s. ISBN 80-7083-208-8
- TOMICKÁ, Václava, ŠVINGALOVÁ, Dana. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. 1. vyd. Liberec: TU 2002. 73 s. ISBN 80-7083-657-1
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 448 s. ISBN 80-7178-214-9
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie III.*. 1. vyd. Liberec: TU 2003. 100 s. ISBN 80-7083-669-5
- Ústav pro informace ve vzdělávání – databáze, oddíl Individuálně integrovaní žáci podle postižení – <http://195.113.83.70/virtodd/vyber>. Asp

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Obliba ve třídě č. 1 (viz text str.36, 38)

Příloha č. 2: Vliv ve třídě č. 1 (viz text str.36, 38)

Příloha č. 3: Dvojrozměrný sociogram chlapecké části třídy č.1 (viz text str.37)

Příloha č. 4: Dvojrozměrný sociogram třídy č. 1– pozitivní vazby žáka „H10“ (viz text str.39)

Příloha č. 5: Obliba ve třídě č. 2 (viz text str.42, 44)

Příloha č. 6: Vliv ve třídě č. 2 (viz text str.42, 44)

Příloha č. 7: Dvojrozměrný sociogram chlapecké části třídy č. 2 (viz text str.43)

Příloha č. 8: Dvojrozměrný sociogram třídy č. 2- pozitivní vazby žáka „H2“ (viz text str.45)

Příloha č. 9: Obliba ve třídě č. 3 (viz text str.47)

Příloha č. 10: Vliv ve třídě č. 3 (viz text str.47)

Příloha č. 11: Dvojrozměrný sociogram chlapecké části třídy č. 3 (viz text str.50)

Příloha č. 12: Dvojrozměrný sociogram třídy č.3- pozitivní vazby žáka „H14“ (viz text str. 48)

Příloha č. 13: Obliba ve třídě č. 4 (viz text str.53)

Příloha č. 14: Vliv ve třídě č. 4 (viz text str.53)

Příloha č. 15: Dvojrozměrný sociogram dívčí části třídy č. 4 (viz text str.55)

Příloha č. 16: Dvojrozměrný sociogram třídy č. 4- pozitivní vazby žáčky „D7“ (viz text str. 56)

Příloha č. 1 - Obliba ve třídě č.1

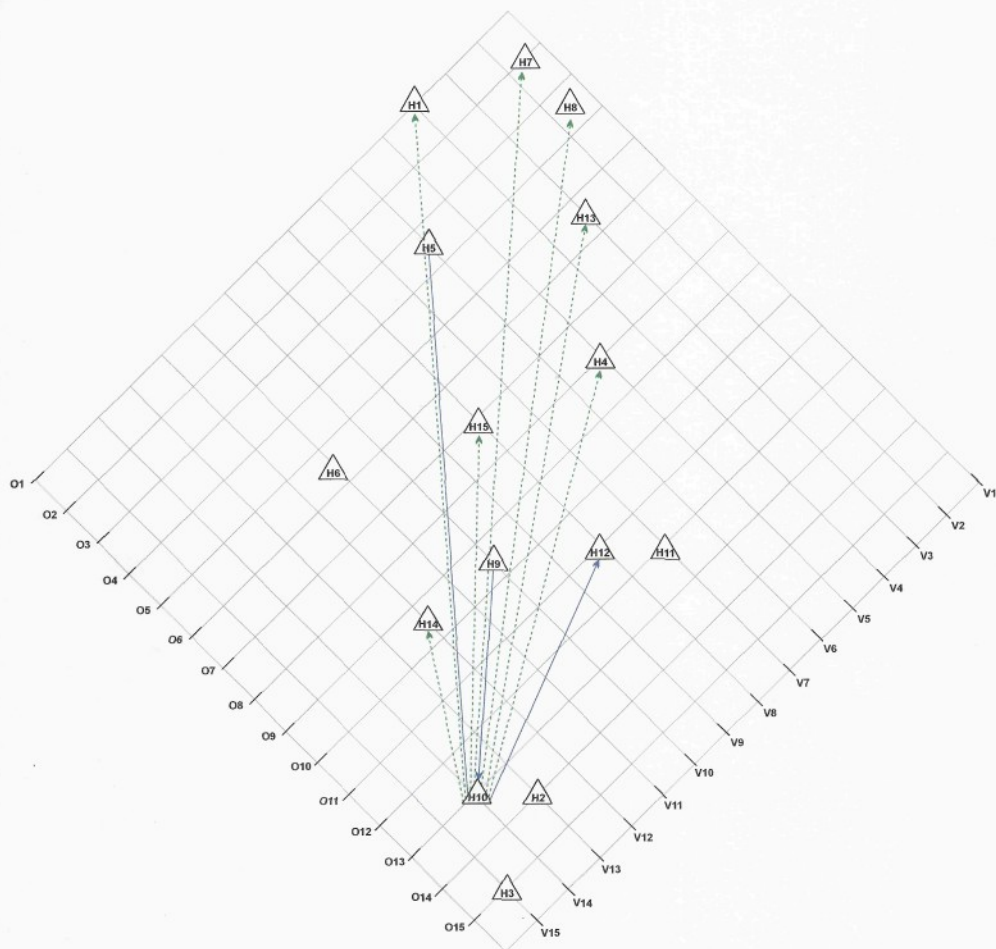
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	Σ	IN	P	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	Σ	IN	P	Σ	io	P
H1	/	3	1	4	1	2	1	2	2	5	3	2	2	1	4	33	2,36	9,5	5	1	1	5	1	2	2	5	5	1	2	1	1	3	2	37	2,47	7	70	2,41	11.
H2	3	/	1	3	4	3	4	5	1	2	4	2	1	4	1	38	2,71	12.	1	2	3	5	3	2	2	2	1	4	2	5	2	4	2	40	2,67	9	78	2,69	19.
H3	2	1	/	2	4	2	5	5	3	4	3	5	2	2	1	41	2,93	13.	2	1	3	1	3	1	1	2	2	4	4	2	3	1	5	35	2,33	5	76	2,62	17,5.
H4	3	5	5	/	1	4	3	1	2	3	4	3	5	3	2	44	3,14	14.	4	2	1	4	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3	36	2,4	6	80	2,76	20.	
H5	1	3	3	2	/	1	1	1	2	2	3	2	1	2	4	28	2	4,5	5	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	2	1	3	3	33	2,2	4	61	2,10	4
H6	1	4	4	2	1	/	1	1	1	4	3	3	2	5	1	33	2,36	9,5	5	3	4	5	5	4	4	2	5	5	5	3	3	5	5	63	4,2	14	96	3,31	27.
H7	2	3	4	1	2	1	/	1	3	4	1	3	1	2	1	29	2,07	6,5	5	2	1	3	1	1	1	1	5	1	3	1	1	2	3	31	2,07	3	60	2,07	3.
H8	2	3	4	1	2	1	1	/	2	4	1	3	1	2	1	28	2	4,5	5	2	1	2	1	1	1	1	5	2	3	1	1	2	2	30	2	2	58	2	2.
H9	1	5	5	1	1	1	1	1	/	1	1	1	1	1	2	23	1,64	1.	5	2	2	5	1	1	1	1	5	5	5	1	1	1	5	41	2,73	10	64	2,21	6.
H10	1	3	3	2	2	3	1	1	2	/	1	1	2	2	1	25	1,79	2	3	1	2	4	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	28	1,87	1	53	1,83	1.
H11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
H12	1	4	3	3	1	2	1	2	2	2	1	/	2	1	4	29	2,07	6,5	3	2	3	4	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	5	45	3	12	74	2,55	15,5.
H13	1	5	4	2	1	1	1	1	2	4	2	3	/	2	1	30	2,14	8.	5	1	2	5	3	4	4	1	3	1	3	2	1	1	2	38	2,53	8	68	2,34	8,5.
H14	1	5	5	2	1	2	1	1	3	4	2	2	3	/	2	34	2,43	11.	3	2	2	5	3	2	2	5	4	2	5	2	3	2	5	47	3,13	13	81	2,8	22.
H15	2	1	5	1	2	1	1	1	3	4	3	1	1	1	/	27	1,93	3.	4	2	2	2	3	2	1	1	4	5	4	3	5	1	4	43	2,87	11	70	2,41	11.
Σ	21	45	47	26	23	24	22	23	28	43	32	31	24	28	25				55	26	28	52	34	29	27	27	48	38	45	31	29	31	48						
IO	1,62	3,46	3,62	2	1,77	1,85	1,69	1,77	2,15	3,31	2,29	2,39	1,85	2,15	1,92				3,93	1,86	2	3,71	2,43	2,07	1,93	1,93	3,43	2,71	3,21	2,21	2,07	2,21	3,43						
P	1.	14.	15.	8.	3,5	5,5	2.	3,5	9,5	13	12.	11.	5,5	9,5	7.				15	1.	4.	14	9	5,5	2,5	2,5	12,5	10	11	7,5	5,5	7,5	12,5						
D1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D2	4	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	43	2,87	8	5	/	1	5	1	1	1	1	4	1	4	3	1	2	1	31	2,21	5	74	2,55	15,5.
D3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	1	3	3	47	3,13	5,5	3	1	/	5	1	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	34	2,43	9,5	81	2,79	21.
D4	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	42	2,8	5,5	3	3	3	/	3	3	3	1	3	5	3	3	3	1	5	42	3	13	84	2,9	25.
D5	1	5	3	3	1	2	1	1	2	1	2	1	2	3	3	31	2,07	1.	3	1	1	5	/	3	3	1	3	2	3	2	2	3	2	34	2,43	9,5	65	2,24	7.
D6	1	3	3	2	3	2	2	2	5	5	1	4	2	5	5	45	3	10,5	5	1	1	5	1	/	1	1	2	1	1	1	1	1	1	23	1,64	1	68	2,34	8,5.
D7	2	4	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	4	36	2,4	2	5	1	2	5	2	1	/	1	5	1	1	2	1	1	1	26	1,86	2	62	2,14	5.
D8	3	1	1	4	3	3	3	4	4	3	4	1	3	2	3	42	2,8	5,5	3	1	1	5	1	1	1	/	3	1	4	1	1	2	3	28	2	3,5	70	2,41	11.
D9	1	3	3	2	3	2	2	2	5	5	1	4	2	5	5	45	3	10,5	1	1	1	3	1	1	1	2	/	5	1	1	1	4	5	28	2	3,5	73	2,52	13,5.
D10	4	4	3	3	2	3	1	2	3	4	3	3	2	2	3	42	2,8	5,5	5	1	2	5	2	1	1	1	5	/	5	1	1	1	3	34	2,43	9,5	76	2,62	17,5.
D11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D12	2	4	5	4	2	5	2	1	1	5	5	4	3	5	5	53	3,53	13,5	3	2	1	5	1	3	3	1	3	3	3	/	2	2	2	34	2,43	9,5	87	3	26.
D13	3	4	4	4	1	5	5	1	1	1	3	4	1	2	5	44	2,93	13,5	5	1	1	5	1	3	3	2	5	3	4	2	/	3	1	39	2,79	12	83	2,86	23,5.
D14	1	5	5	2	3	5	1	2	3	4	4	5	1	5	5	51	3,4	15	5	1	1	5	4	1	1	1	5	1	4	1	1	/	1	32	2,29	6,5	83	2,86	23,5.
D15	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	41	2,73	3.	5	1	1	5	1	1	1	1	5	3	4	1	1	2	/	32	2,29	6,5	73	2,52	13,5.
Σ	31	45	42	38	32	42	29	24	36	43	38	40	28	44	50				51	15	16	58	19	22	22	14	46	27	40	19	18	25	28						
IO	2,39	3,46	3,23	2,92	2,29	3,23	2,23	1,85	2	3,31	2,92	3,08	2,15	3,38	3,85				3,92	2,25	1,23	4,83	1,58	1,83	1,83	1,17	3,83	2,25	3,33	1,58	1,5	2,08	2,33						
P	6	12	9	7	5	9	4	1	2	10	7	8	3	11	13				9	8	2	10	4	5	5	1		8	9	4	3	6	7						
Σ	52	90	89	64	55	66	51	47	64	86	70	71	52	72	75				106	41	44	110	53	51	49	41	94	65	85	50	47	56	76						
io	2	3,46	3,42	2,46	2,12	2,54	1,96	1,81	2,46	3,31	2,59	2,73	2	2,77	2,88				3,93	1,58	1,69	4,23	2,04	1,96	1,88	1,58	3,62	2,5	3,27	1,92	1,81	2,15	2,92						
P	10,5.	27.	26.	15,5.	13.	18.	8,5.	4,5.	15,5.	25	19.	20.	10,5.	21.	22.				29.	1,5.	3.	30.	12.	8,5.	6.	1,5.	28	17.	24.	7.	4,5.	14.	23.						

Příloha č. 2 - Vliv ve třídě č. 1

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15
H1	/	4	2	1	1	2	1	1	2	3	1	5	1	1	2	4	3	1	4	2	2	1	1	4	2	3	1	1	2	5
H2	2	/	3	2	4	3	2	4	3	2	1	3	2	3	1	2	3	4	5	3	2	3	1	2	3	1	3	1	4	4
H3	2	3	/	1	2	2	1	1	3	4	3	4	1	3	2	3	3	2	1	3	2	2	1	3	3	4	1	1	1	3
H4	1	4	4	/	1	2	1	1	2	4	3	2	1	3	3	4	3	2	4	2	2	3	1	4	3	4	1	2	2	4
H5	1	2	2	3	/	2	1	1	2	1	3	1	1	2	3	2	2	2	1	3	2	1	1	2	1	3	1	1	1	3
H6	2	3	3	1	1	/	1	1	2	4	1	1	1	2	2	3	2	2	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	2
H7	2	3	4	3	2	3	/	1	3	4	2	3	1	3	1	4	3	2	2	2	1	1	1	5	2	4	1	2	1	2
H8	1	2	3	2	2	2	1	/	2	3	2	2	1	2	1	4	1	1	2	1	1	1	1	5	2	3	1	1	1	2
H9	1	4	5	1	3	1	1	1	/	3	1	1	1	1	2	4	2	1	5	3	2	2	1	4	3	5	1	3	3	5
H10	1	2	2	2	3	3	1	1	2	/	2	1	1	3	2	3	2	2	3	2	1	1	1	2	2	3	1	1	1	2
H11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H12	2	4	4	2	1	4	2	1	3	4	3	/	3	4	3	4	1	1	3	2	2	2	1	3	2	2	1	1	2	2
H13	2	2	2	1	1	1	1	1	2	4	2	3	/	2	2	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2
H14	1	4	3	2	1	3	1	1	2	3	2	1	3	/	2	5	5	2	4	3	2	2	1	4	2	3	2	2	3	5
H15	2	1	4	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	/	5	1	1	3	1	1	1	1	4	3	5	3	2	1	4
Σ	20	38	41	22	25	30	16	16	29	40	27	28	18	31	26	49	32	25	41	32	22	23	14	47	31	45	19	20	24	45
IV	1,54	2,92	3,15	1,69	1,92	2,31	1,23	1,23	2,23	3,08	1,93	2,15	1,38	2,38	2	3,5	2,29	1,79	2,93	2,29	1,57	1,64	1	3,36	2,21	3,21	1,36	1,43	1,71	3,21
P	4.	13.	15.	5.	6.	11.	1,5.	1,5.	10.	14.	7.	9.	3.	12.	8.	15.	9,5.	7.	11.	9,5.	4.	5.	1.	14.	8.	12,5.	2.	3.	6.	12,5.
D1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D2	1	3	4	1	1	2	2	1	3	4	1	4	1	2	1	2	/	1	3	3	1	1	1	2	2	4	1	1	1	1
D3	2	3	3	2	1	3	1	1	2	4	1	4	1	2	1	3	1	/	3	1	2	2	1	4	2	5	1	1	2	3
D4	2	3	1	1	1	5	1	1	-	5	-	3	1	-	-	5	1	5	/	2	1	1	1	5	1	5	2	1	1	4
D5	2	4	3	3	2	3	1	1	2	5	3	1	1	4	4	4	2	2	5	/	2	2	1	4	1	4	3	1	1	3
D6	1	3	2	2	1	1	1	2	3	2	2	4	3	4	2	1	1	1	3	1	/	1	1	2	1	3	2	1	1	2
D7	2	4	5	1	3	2	1	1	2	1	1	2	1	3	2	3	1	1	5	2	1	/	1	5	1	2	1	1	1	2
D8	3	3	4	2	1	3	1	1	2	4	1	3	1	3	2	4	2	2	3	2	1	1	/	2	2	2	1	1	2	3
D9	3	2	3	3	1	2	4	4	5	5	1	2	3	2	1	1	1	3	3	1	1	2	/	4	1	1	1	1	1	5
D10	1	2	2	1	1	3	1	1	2	2	2	3	1	2	2	4	3	2	3	3	1	1	1	5	/	5	1	1	1	3
D11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D12	3	4	4	4	3	3	1	1	3	5	3	3	2	3	4	3	1	2	5	2	3	3	1	3	2	2	/	2	2	3
D13	2	3	4	2	1	3	2	1	2	5	4	5	3	3	4	5	3	2	5	1	3	3	1	5	2	4	2	/	3	4
D14	2	3	2	4	1	4	1	1	2	1	1	3	1	2	3	5	3	3	5	4	1	1	1	5	1	5	1	1	/	4
D15	1	3	5	2	2	5	2	3	5	2	4	4	5	3	2	4	1	2	5	4	3	1	1	5	2	3	2	2	4	/
Σ	25	40	42	28	19	39	19	19	33	45	24	41	24	33	28	44	20	24	48	28	20	18	13	47	21	45	18	14	20	37
IV	1,92	3,08	3,23	2,15	1,46	3	1,46	1,46	2,54	3,46	1,85	3,15	1,85	2,54	2,15	3,38	1,67	2	4	2,33	1,67	1,5	1,08	3,92	1,75	3,46	1,5	1,17	1,67	3,08
P	6.	12.	14.	7,5.	2.	11.	2.	2.	9,5	15.	4,5.	13.	4,5.	9,5.	7,5.	12.	6.	9.	15.	10.	6.	3,5.	1.	14.	8.	13.	3,5.	2.	6.	11.
Σ	45	78	83	50	44	69	35	35	62	85	51	69	42	64	54	93	52	49	99	60	42	41	27	94	52	90	37	34	44	82
iv	1,67	2,89	3,07	1,85	1,63	2,56	1,3	1,3	2,3	3,15	1,89	2,56	1,56	2,37	2	3,44	2	1,88	3,81	2,31	1,62	1,58	1,04	3,62	2	3,33	1,42	1,31	1,69	3,15
P	10.	23.	24.	12.	9.	21,5.	2,5.	2,5.	18.	25,5.	14.	21,5.	6.	20.	16.	28.	16.	13.	30.	19.	8.	7.	1.	29.	16.	27.	5.	4.	11.	25,5.

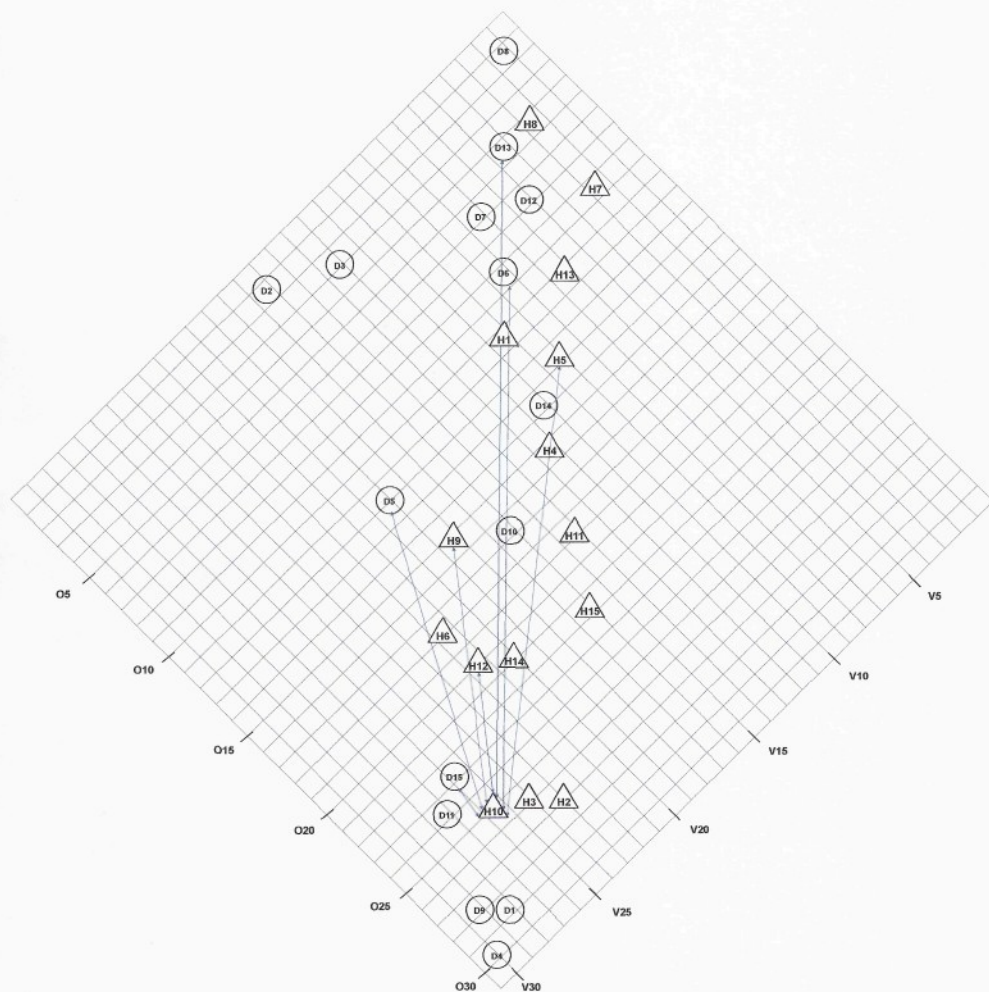
Příloha č. 3 - Dvojozměrný sociogram chlapecké části třídy č. 1

- △ Chlapci
- Děvčata
- ox Pozice podle oblíbenosti
- vx Pozice podle vlivu
- Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)
- Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)
- Pozitivní vazba vyjádřená ze strany H10 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 4 - Dvojrozměrný sociogram třídy č. 1 - pozitivní vazby žáka H10

- △ Chlapci
- Děvčata
- Ox Pozice podle oblíbenosti
- Vx Pozice podle vlivu
- ↔ Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)
- Pozitivní vazba obostranně oboustranně (hodnocení 1-2)
- Pozitivní vazba D7 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 5 - Obliba ve třídě č. 2

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	Σ	IN	P	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Σ	IN	P	Σ	in	P
H1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H2	2	/	1	2	1	1	2	2	11	1,57	6.	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	14	1,4	1.	25	1,47	2.
H3	1	1	/	1	1	1	1	2	8	1,14	1,5.	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	15	1,5	2.	23	1,35	1.
H4	1	2	3	/	2	1	1	2	12	1,71	7.	2	2	3	3	4	1	1	4	2	3	25	2,5	6.	37	2,18	11.
H5	2	1	1	2	/	1	2	1	10	1,43	4.	2	2	3	2	2	1	1	5	5	1	24	2,4	5.	34	2	8.
H6	2	1	1	1	1	/	1	3	10	1,43	4.	2	2	2	1	1	2	1	4	3	1	19	1,9	3.	29	1,71	4.
H7	1	1	1	1	1	1	/	2	8	1,14	1,5.	3	2	3	2	2	3	1	5	3	3	27	2,7	7.	35	2,06	9,5
H8	2	1	2	2	1	1	1	/	10	1,43	4.	1	2	2	1	1	2	1	5	4	2	21	2,1	4.	31	1,82	5,5
Σ	11	7	9	9	7	6	8	12				12	14	17	11	12	12	7	27	21	12						
IO	1,57	1,17	1,5	1,5	1,17	1	1,33	2				1,71	2	2,43	1,57	1,71	1,71	1	3,86	3	1,71						
P	7.	2,5.	5,5.	5,5.	2,5.	1.	4.	8.				3.	4.	5.	2.	3.	3.	1.	7.	6.	3.						
D1	3	1	1	3	1	1	2	4	16	2	4.	/	4	3	5	3	3	1	1	3	2	25	2,78	7.	41	2,41	12,5
D2	4	3	4	4	3	4	4	4	30	3,75	8.	3	/	3	4	3	4	3	4	4	3	31	3,44	8.	61	3,59	15.
D3	3	2	1	2	1	2	1	2	14	1,75	3.	2	1	/	2	5	4	2	2	2	1	21	2,33	4.	35	2,06	9,5
D4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D5	1	1	1	1	1	1	2	1	9	1,13	1.	2	1	5	2	/	1	1	5	3	2	22	2,44	5.	31	1,82	5,5
D6	4	1	2	3	1	4	2	4	21	2,63	6.	2	2	3	3	2	/	1	5	4	2	24	2,67	6.	45	2,65	14.
D7	2	1	2	1	1	2	4	4	17	2,13	5.	1	1	2	1	1	2	/	1	5	1	15	1,67	1.	32	1,89	7.
D8	5	1	2	1	1	5	5	4	24	3	7.	1	1	1	1	1	5	1	/	4	2	17	1,89	2,5	41	2,41	12,5
D9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D10	1	1	1	3	1	1	1	1	10	1,25	2.	1	1	5	1	1	1	1	3	3	/	17	1,89	2,5	27	1,59	3.
Σ	23	11	14	18	10	20	21	24				12	11	22	19	16	20	10	21	28	13						
IO	2,89	1,38	1,75	2,25	1,25	2,5	2,63	3				1,71	1,57	3,14	2,38	2,29	2,86	1,43	3	4	1,86						
P	7.	2.	3.	4.	1.	5.	6.	8.				3.	2.	9.	6.	5.	7.	1.	8.	10.	4.						
Σ	34	18	23	27	17	26	29	36				24	25	39	30	28	32	17	48	49	25						
io	2,27	1,29	1,64	1,93	1,21	1,86	2,07	2,57				1,71	1,79	2,79	2	2	2,29	1,21	3,43	3,5	1,79						
P	13.	3.	4.	9.	1,5	8.	12.	15.				5.	6,5	16.	10,5	10,5	14.	1,5	17.	18.	6,5						

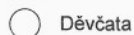
Příloha č. 6 - Vliv ve třídě č.2

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
H1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H2	1	/	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2
H3	2	1	/	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	2	1	3	3	2
H4	2	1	2	/	1	1	2	1	1	3	3	2	2	2	1	3	4	5
H5	1	1	2	2	/	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1
H6	2	1	1	1	1	/	1	3	2	2	3	2	1	2	1	4	3	4
H7	1	2	1	2	1	1	/	2	2	1	3	2	1	3	2	5	3	4
H8	3	1	3	2	1	1	2	/	2	3	4	2	1	3	1	5	5	3
Σ	12	7	11	10	6	7	8	12	12	13	18	12	10	14	8	24	21	21
IV	1,71	1,17	1,83	1,67	1	1,17	1,33	2	1,71	1,86	2,57	1,71	1,43	2	1,14	3,43	3	3
P	6	2,5.	7.	5.	1.	2,5.	4.	8.	3,5.	5.	7.	3,5.	2.	6.	1.	10.	8,5.	8,5.
D1	2	1	1	2	1	1	1	2	/	2	2	1	2	2	1	1	3	2
D2	3	1	3	2	2	2	3	3	3	/	3	2	2	2	2	4	4	3
D3	2	1	2	3	1	2	3	1	2	1	/	3	5	3	1	2	2	1
D4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D5	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	5	1	/	1	1	5	2	1
D6	3	1	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2	2	/	2	3	2	2
D7	3	1	2	1	1	3	3	2	1	2	3	2	1	3	/	2	4	5
D8	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	/	2	1
D9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D10	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	3	1	1	2	1	2	2	/
Σ	18	8	14	14	9	14	18	13	13	11	20	13	14	15	9	19	21	15
IV	2,25	1	1,75	1,75	1,13	1,75	2,25	1,63	1,86	1,57	2,86	1,63	2	2,14	1,29	2,71	2,63	2,14
P	7,5.	1.	5.	5.	2.	5.	7,5.	3.	4.	2.	10.	3.	5.	6,5	1.	9.	8.	6,5
Σ	30	15	25	24	15	21	26	25	15	24	38	25	24	19	17	43	42	36
iv	2	1,07	1,79	1,71	1,07	1,5	1,86	1,79	1,07	1,71	2,71	1,67	1,71	1,36	1,21	3,07	2,8	2,57
P	14.	2.	11,5.	9.	2.	6.	13.	11,5.	2.	9.	16.	7.	9.	5.	4.	18.	17.	15.

Příloha č. 7 - Dvojozměrný sociogram chlapecké části třídy č. 2



Chlapci



Děvčata

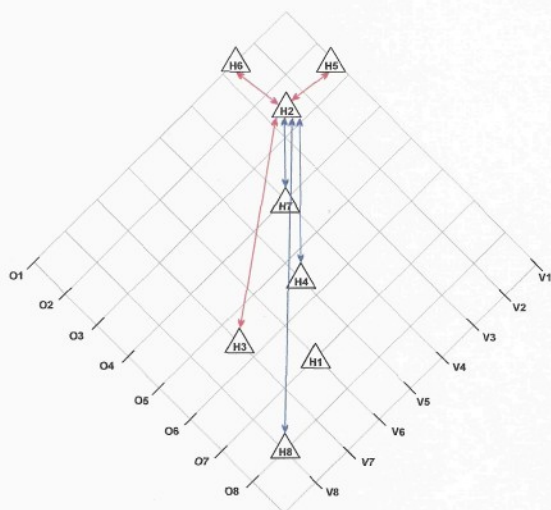
Ox Pozice podle oblíbenosti

Vx Pozice podle vlivu

→ Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)

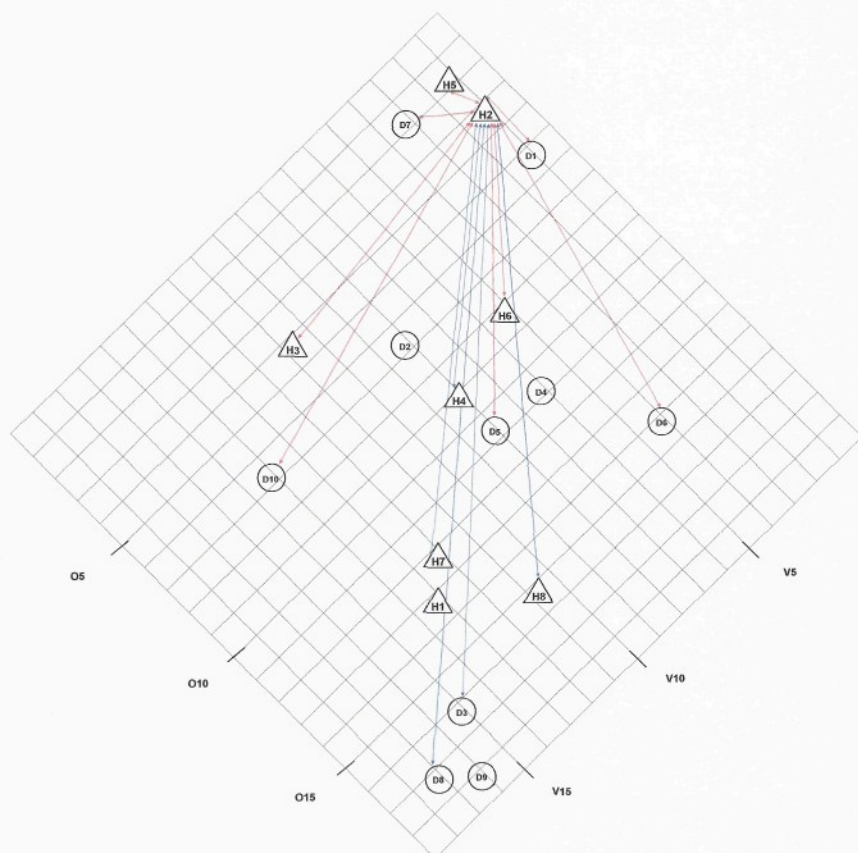
→ Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)

→ Pozitivní vazba vyjádřená ze strany H2 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 8 - Dvojozměrný sociogram třídy č. 2 - pozitivní vazby žáka H2

- △ Chlapci
- Děvčata
- ox Pozice podle oblíbenosti
- vx Pozice podle vlivu
- ↔ Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)
- Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)
- Pozitivní vazba D7 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 9 - Obliba ve třídě č. 3

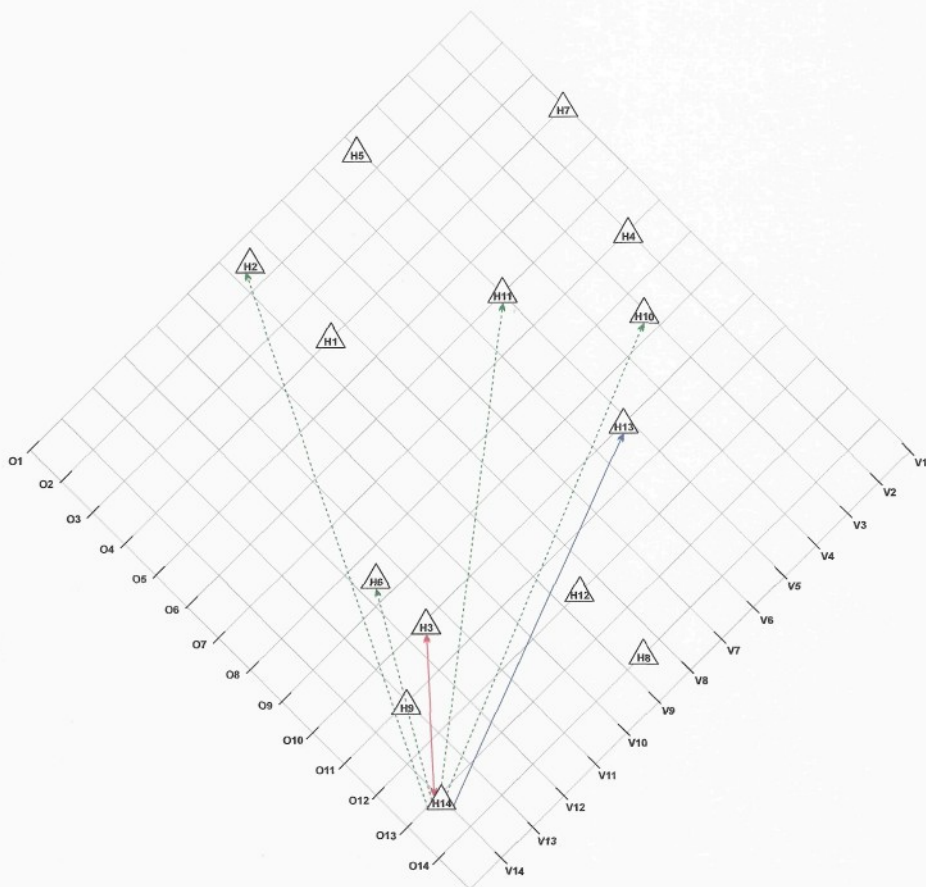
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	Σ	IN	P	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	Σ	IN	P	Σ	in	P
H1	/	1	4	1	2	4	4	4	4	1	2	3	4	4	38	2,92	7.	4	2	4	3	3	2	4	4	4	3	3	4	40	3,33	7,5	78	3,12	14,5
H2	1	/	1	1	2	2	1	5	1	3	1	1	3	3	25	1,92	1.	4	4	4	3	1	1	4	4	3	1	3	4	36	3	6.	61	2,44	2.
H3	5	5	/	4	1	1	5	5	1	5	1	5	5	1	44	3,38	10.	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	46	3,83	11.	90	3,6	20.
H4	1	1	5	/	4	5	1	3	5	4	4	1	1	3	38	2,92	7.	3	1	5	1	5	1	1	5	1	1	1	1	26	2,17	1.	64	2,56	3,5
H5	1	3	5	1	/	1	1	1	1	1	4	5	1	5	30	2,31	2.	4	5	3	4	2	2	4	1	1	3	5	1	35	2,91	5.	65	2,6	5.
H6	1	1	1	1	1	/	2	5	1	5	2	5	5	5	35	2,65	4.	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	1	52	4,33	13.	87	3,48	19.
H7	2	3	3	3	3	3	/	3	3	3	3	3	1	3	36	2,77	5.	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	34	2,83	4.	70	2,8	6,5
H8	1	5	4	5	1	4	2	/	4	1	3	2	3	3	38	2,92	7.	5	1	4	1	1	3	3	2	1	4	4	3	32	2,67	3.	70	2,8	6,5
H9	5	1	1	5	1	1	5	5	/	5	5	1	5	5	45	3,46	11,5	5	1	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	53	4,42	14.	98	3,92	24.
H10	5	3	3	3	2	2	5	3	5	/	5	5	1	5	47	3,62	13.	5	5	5	1	5	3	5	5	5	1	5	5	50	4,17	12	97	3,88	23.
H11	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	/	5	4	5	60	4,62	14.	5	5	5	3	4	1	5	5	5	5	1	1	45	3,75	10.	105	4,2	26.
H12	5	1	5	3	5	5	1	4	3	1	2	/	2	4	41	3,15	9.	3	3	4	1	5	2	4	5	5	3	5	3	43	3,58	9.	84	3,36	17.
H13	4	3	3	3	3	5	1	4	5	3	4	5	/	2	45	3,46	11,5	3	3	3	3	2	1	4	1	1	2	5	2	30	2,5	2.	75	3	11,5
H14	4	1	1	3	3	1	3	4	4	2	1	4	1	/	32	2,46	3.	4	1	4	2	1	4	4	4	4	4	4	4	40	3,33	7,5	72	2,88	8.
Σ	36	33	41	38	33	39	36	51	42	39	37	45	36	48				58	44	59	40	44	30	56	54	46	45	54	42						
IO	2,77	2,54	3,15	2,92	2,54	3	2,77	3,92	3,23	3	2,85	3,46	2,77	3,69				4,14	3,14	4,21	2,86	3,14	2,14	4	3,86	3,26	3,21	3,86	3						
P	4.	1,5	10.	7.	1,5	8,5	4.	14.	11.	8,5	6.	12.	4.	13.				11.	4,5	12.	2.	4,5	1.	10.	8,5	7.	6.	8,5	3.						
D1	5	2	4	1	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	59	4,21	11.	/	1	5	5	2	4	5	1	2	3	3	3	34	3,09	9.	93	3,72	22.
D2	5	1	5	1	5	5	1	4	5	4	3	1	2	5	47	3,36	5.	2	/	4	1	2	4	4	3	5	4	5	4	38	3,45	10.	85	3,4	18.
D3	5	3	5	2	4	5	1	4	3	4	2	5	1	5	49	3,5	6.	1	4	/	2	3	1	2	1	4	2	1	3	24	2,18	3.	73	2,92	9.
D4	5	4	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	57	4,07	10.	1	1	5	/	5	4	5	5	5	5	5	4	45	4,09	12	102	4,08	25.
D5	5	1	1	3	3	4	3	4	3	3	1	5	3	5	44	3,14	3.	1	5	4	2	/	1	3	3	3	3	4	2	31	2,82	7,5	75	3	11,5
D6	5	4	5	3	3	5	3	5	2	5	1	1	3	5	50	3,57	7,5	3	3	3	2	2	/	2	3	2	2	4	1	27	2,45	5.	77	3,08	13.
D7	4	1	5	2	3	3	1	2	4	4	5	4	3	4	45	3,21	4.	2	3	3	4	4	3	/	2	3	1	3	1	29	2,64	6.	74	2,96	10.
D8	5	5	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5	1	5	50	3,57	7,5	1	5	1	5	5	1	5	/	1	1	1	5	31	2,82	7,5	81	3,24	16.
D9	5	5	5	3	4	5	1	3	4	5	3	4	1	3	51	3,64	9.	4	5	3	3	3	4	4	4	/	3	3	4	40	3,64	11.	91	3,64	21.
D10	5	5	4	3	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	63	4,5	12	1	1	1	1	1	1	1	1	3	/	3	1	15	1,36	1.	78	3,12	14,5
D11	3	3	5	1	4	5	2	3	4	3	1	2	1	3	40	2,86	2.	4	1	3	2	4	1	3	1	2	2	/	1	24	2,18	3.	64	2,56	3,5
D12	4	2	2	2	3	3	1	4	4	3	1	1	1	4	35	2,5	1.	3	1	3	2	2	1	1	4	3	2	2	/	24	2,18	3	59	2,36	1.
Σ	56	36	51	23	49	55	24	46	45	51	30	39	31	54				23	30	35	29	33	25	35	28	33	28	34	29						
IO	4,67	3	4,25	1,92	4,08	4,58	2	3,83	3,75	4,25	2,5	3,25	2,58	4,5				2,09	2,72	3,18	2,64	3	2,27	3,18	2,55	3	2,55	3,09	2,64						
P	14.	5.	10,5	1.	9.	13.	2.	8.	7.	10,5	3.	6.	4.	12.				1.	7.	11,5	5,5	8,5	2.	11,5	3,5	8,5	3,5	10.	5,5						
Σ	92	69	92	61	82	94	60	97	87	90	67	84	67	102				81	74	94	69	77	55	91	82	79	73	88	71						
io	3,68	2,76	3,68	2,44	3,28	3,76	2,4	3,88	3,48	3,6	2,68	3,36	2,68	4,08				3,24	2,96	3,76	2,76	3,08	2,2	3,64	3,28	3,16	2,92	3,52	2,84						
P	21,5	6,5	21,5	3.	14,5	23,5	2.	25.	17.	19.	4,5	16.	4,5	26.				13.	10.	23,5	6,5	11.	1.	20.	14,5	12.	9.	18.	8.						

Příloha č. 10 - Vliv ve třídě č.3

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
H1	/		5	1	5	5	5	3	5	1	1	5	5	5	5	3	3	3	5	1	5	5	5	5	5	
H2	1	/	1	2	2	2	1	4	3	2	5	1	3	3	1	3	4	4	2	1	4	4	4	1	3	4
H3	4	3	/	3	4	4	2	4	4	1	2	1	2	3	1	3	4	1	2	1	3	3	3	2	4	2
H4	1	1	1	/	1	1	3	1	1	4	2	1	2	2	2	1	1	5	3	5	5	1	5	5	1	5
H5	1	4	5	1	/	1	1	3	1	1	4	4	2	5	4	5	4	3	3	1	4	4	3	3	5	1
H6	1	1	1	1	1	/	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	4	5	2	1	4	4	4	4	4	4
H7	5	4	5	3	2	4	/	3	4	3	2	5	1	5	4	4	5	4	3	2	4	5	3	3	4	3
H8	1	5	4	1	3	4	1	/	4	3	2	4	4	2	2	1	4	2	3	1	4	5	2	1	5	2
H9	1	1	1	1	1	1	1	1	/	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
H10	5	5	5	2	4	5	2	4	3	/	5	1	5	5	4	1	5	1	5	4	5	5	5	2	5	4
H11	3	2	5	4	2	3	1	3	5	3	/	4	1	4	2	3	2	3	2	2	3	3	1	2	5	2
H12	5	1	1	3	2	4	1	1	3	3	2	/	1	5	1	2	4	3	1	2	3	3	3	3	4	3
H13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	/	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
H14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	/	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Σ	30	30	36	24	29	36	21	30	37	25	29	30	29	42	30	34	42	37	34	24	47	45	41	34	48	38
IV	2,31	2,31	2,77	1,85	2,23	2,77	1,62	2,31	2,85	1,92	2,23	2,31	2,23	3,23	2,14	2,43	3	2,64	2,43	1,71	3,36	3,21	2,93	2,43	3,43	2,71
P	8,5.	8,5.	11,5.	2.	5.	11,5.	1.	8,5.	13.	3.	5.	8,5.	5.	14.	2.	4.	9.	6.	4.	1.	11.	10.	8.	4.	12.	7.
D1	3	3	5	2	4	5	3	4	4	3	1	1	3	2	/	2	4	2	3	1	4	2	4	3	5	3
D2	4	5	5	1	5	5	2	1	4	3	3	3	3	5	1	/	4	1	4	2	1	3	2	2	5	3
D3	5	4	5	2	4	5	2	3	4	5	4	3	1	5	1	4	/	3	2	1	3	1	4	2	3	3
D4	4	5	5	3	5	4	2	1	4	1	3	1	3	5	1	1	4	/	4	3	3	3	2	3	5	3
D5	5	3	4	4	4	5	5	4	2	4	2	5	4	4	2	4	3	3	/	1	3	4	3	3	5	2
D6	5	3	4	3	3	5	4	5	3	4	1	1	2	5	3	3	2	2	1	/	2	2	2	2	3	1
D7	4	2	5	3	3	3	1	3	4	3	5	4	5	4	4	3	2	3	4	2	/	3	3	1	4	1
D8	5	2	3	3	3	4	1	3	2	3	1	1	1	5	1	5	1	4	5	1	4	/	1	3	4	3
D9	5	4	5	4	3	5	1	5	1	3	4	5	4	5	4	4	5	3	5	1	3	4	/	2	3	4
D10	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	2	3	1	1	1	3	/	3	1
D11	4	1	4	1	4	5	2	1	2	3	1	1	2	5	2	1	3	2	5	1	3	1	2	1	/	1
D12	3	1	4	3	2	2	2	1	3	1	1	1	3	4	3	4	1	2	1	1	1	3	2	1	1	/
Σ	52	38	54	33	45	53	30	36	38	38	31	31	36	54	23	42	30	27	37	15	28	27	28	23	41	25
IV	4,33	3,17	4,5	2,75	3,75	4,42	2,5	3	3,17	3,17	2,58	2,58	3	4,5	2,09	3,82	2,73	2,45	3,36	1,36	2,54	2,45	2,54	2,09	3,73	2,27
P	11.	8.	13,5.	4.	10.	12.	1.	5,5.	8.	8.	2,5.	2,5.	5,5.	13,5.	2,5.	12.	9.	5,5.	10.	1.	7,5.	5,5.	7,5.	2,5.	11.	4.
Σ	82	68	90	57	74	89	51	66	65	53	60	61	65	96	53	76	72	64	71	39	75	72	69	57	89	63
iv	3,28	2,72	3,6	2,28	2,96	3,56	2,04	2,64	2,6	2,12	2,4	2,44	2,6	3,84	2,12	3,04	2,88	2,56	2,84	1,56	3	2,88	2,76	2,28	3,56	2,52
P.	22.	14.	25.	5,5.	19.	23,5.	2.	13.	11,5.	3,5.	7.	8.	11,5.	26.	3,5.	21.	17,5.	10.	16.	1.	20.	17,5	15.	5,5.	23,5.	9.

Příloha č. 11 - Dvojozměrný sociogram chlapecké části třídy č. 3

- △ Chlapci
- Děvčata
- ox Pozice podle oblíbenosti
- vx Pozice podle vlivu
- Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)
- Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)
- Pozitivní vazba ze strany H14 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 12 - Dvojrozměrný sociogram třídy č. 3 - pozitivní vazby žáka H14

△ Chlapci

☐ Děvčata

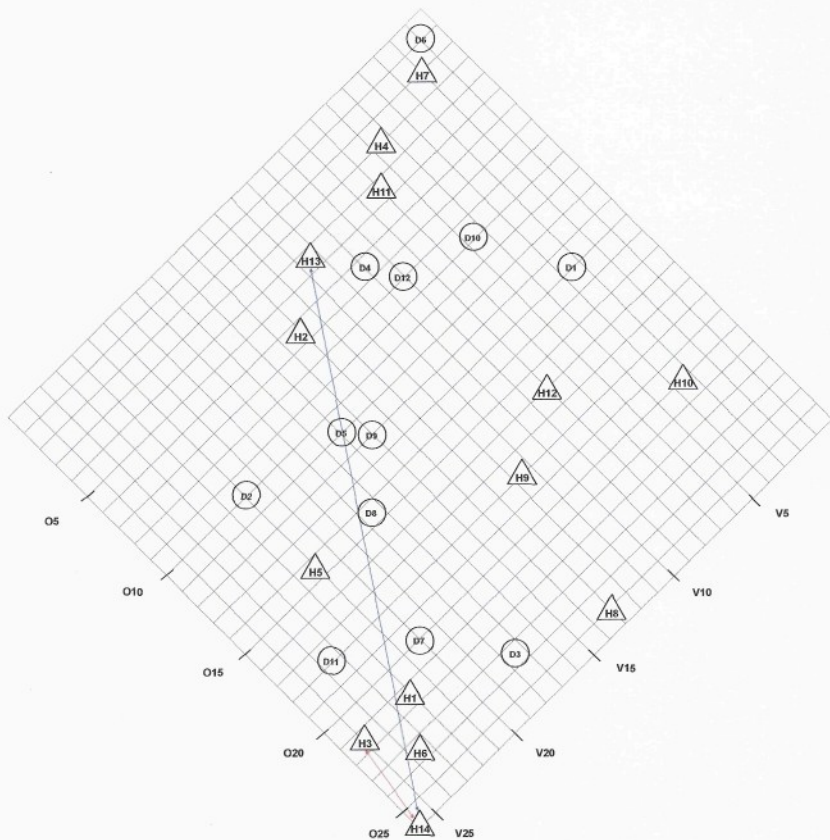
0x Pozice podle obluby

v_x Pozice podle vlivu

↔ Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)

→ Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)

-----> Pozitivní vazba D7 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 13 - Obliba ve třídě č.4

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	Σ	IN	P	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Σ	IN	P	Σ	IN	P	
H1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
H2	5	/	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	8.	5	5	5	5	5	1	5	4	5	5	5	4	1	5	5	5	70	4,38	8.	115	4,6	22.	
H3	4	5	/	4	4	5	3	4	5	2	36	4	6.	5	3	4	3	2	3	5	2	4	5	4	3	5	2	3	4	57	3,56	4.	93	3,72	17.	
H4	3	4	3	/	2	3	2	4	5	2	28	3,11	2,5.	3	4	4	4	5	3	4	5	4	4	3	3	3	4	3	4	60	3,75	5.	88	3,52	15.	
H5	4	4	5	2	/	4	2	4	5	2	32	3,56	5.	4	4	5	4	4	5	5	3	4	5	5	3	3	5	5	5	69	4,31	7.	101	4,04	19.	
H6	4	3	1	3	3	/	3	5	5	1	28	3,11	2,5.	1	4	4	5	5	4	5	4	3	2	3	2	1	3	1	4	51	3,19	3.	79	3,16	11,5.	
H7	5	5	5	3	3	4	/	5	5	3	38	4,22	7.	4	3	5	5	5	3	5	3	4	4	4	2	3	5	4	5	64	4	6.	102	4,08	20.	
H8	3	1	3	2	2	4	3	/	5	3	26	2,89	1.	3	3	3	4	4	1	3	3	4	2	2	3	3	3	4	3	45	2,81	2.	71	2,84	5.	
H9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
H10	5	2	4	1	2	5	2	4	4	/	29	3,22	4.	2	2	3	3	2	2	4	1	3	3	3	2	2	3	3	3	41	2,56	1.	70	2,8	4.	
Σ	33	24	36	20	21	30	20	31	39	18				27	28	33	33	32	22	36	25	31	30	29	22	21	30	28	33							
IO	4,13	3,43	5,14	2,86	3	4,29	2,86	4,43	4,88	2,57				3,38	3,5	4,13	4,13	4	2,75	4,5	3,13	3,88	3,75	3,63	2,75	2,63	3,75	3,5	4,13							
P	8.	5.	9.	2,5.	4.	6.	2,5.	7.	10.	1.				5.	6,5.	14.	14.	12.	2,5.	16.	4.	11.	9,5.	8.	2,5.	1.	9,5.	6,5.	14.							
D1	5	2	5	3	3	4	2	2	4	2	32	3,2	4.	/	2	1	2	4	2	2	2	2	4	2	1	1	1	2	2	30	2	1.	62	2,48	3.	
D2	5	4	3	2	3	3	4	3	5	4	36	3,6	9.	3	/	2	4	3	3	5	2	4	3	3	2	3	3	2	3	45	3	10,5.	81	3,24	14.	
D3	5	4	5	4	2	4	4	5	5	4	42	4,2	12.	2	2	/	2	3	1	4	2	4	5	3	1	1	2	2	3	37	2,47	4.	79	3,16	11,5.	
D4	3	4	4	2	4	3	2	4	5	4	35	3,5	7,5.	1	4	1	/	5	3	4	4	3	4	3	1	2	1	2	3	41	2,73	7.	76	3,04	8.	
D5	5	4	2	5	5	5	5	5	2	3	41	4,1	11.	4	1	4	4	/	4	3	1	4	3	5	1	4	4	2	4	48	3,2	12.	89	3,56	16.	
D6	3	4	4	1	1	4	2	4	5	3	31	3,1	3.	2	1	2	5	3	/	4	4	3	2	4	2	4	4	1	2	43	2,87	8.	74	2,96	7.	
D7	5	2	5	1	5	4	2	3	2	5	34	3,4	6.	2	3	2	2	4	5	/	1	4	3	5	1	4	5	1	3	45	3	10,5.	79	3,16	11,5.	
D8	4	5	3	5	4	4	4	5	5	5	44	4,4	13.	2	1	4	5	5	3	5	/	2	2	2	1	4	4	5	5	50	3,33	13.	94	3,76	18.	
D9	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	47	4,7	14.	3	4	3	5	3	3	5	4	/	5	4	3	3	5	1	5	56	3,73	14.	103	4,12	21.	
D10	5	4	5	5	5	2	2	4	4	2	38	3,8	10.	4	5	2	1	2	1	4	3	3	/	3	3	2	4	1	1	39	2,6	5.	77	3,08	9.	
D11	5	3	5	3	3	4	2	4	3	3	35	3,5	7,5.	1	1	1	4	4	3	5	4	2	5	/	1	4	1	3	5	44	2,93	9.	79	3,16	11,5.	
D12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
D13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
D14	4	2	1	2	3	3	2	4	4	1	26	2,6	1.	2	2	2	3	2	2	5	1	4	4	2	1	1	/	1	1	33	2,2	3.	59	2,36	1.	
D15	4	3	5	3	3	3	3	2	2	5	33	3,3	5.	2	2	2	3	3	2	3	3	5	1	3	3	3	1	/	4	40	2,67	6.	73	2,92	6.	
D16	5	2	3	2	3	3	2	3	4	2	29	2,9	2.	2	2	3	3	3	1	2	1	4	2	3	1	1	2	1	/	31	2,07	2.	60	2,4	2.	
Σ	63	48	55	41	49	51	40	53	55	48				30	30	29	43	44	33	51	32	44	43	42	22	37	37	24	41							
IO	4,5	3,43	3,93	2,93	3,5	3,64	2,86	3,79	3,93	3,43				2,31	2,31	2,23	3,31	3,38	2,54	3,92	2,46	3,38	3,31	3,23	1,57	2,64	2,85	1,85	3,15							
P	10	3,5	8,5	2	5	6	1	7	8,5	3,5				4,5	4,5	3	12,5	14,5	7	16	6	14,5	12,5	11.	1	1	8,5	8,5	2	10						
Σ	96	72	91	61	70	81	60	84	94	66				57	58	62	76	76	55	87	57	75	73	71	44	58	67	52	74							
IO	4,36	3,43	4,33	2,9	3,33	3,86	2,86	4	4,27	3,14				2,71	2,76	2,95	3,62	3,62	2,62	4,14	2,71	3,57	3,48	3,38	2	2,64	3,19	2,48	3,52							
P	25.	15.	24.	9.	13.	21.	8.	22.	26.	11.				4,5.	6,5.	10.	19,5	19,5	3.	23.	4,5.	18.	16.	14.	1.	6,5.	12.	2.	17.							

Příloha č. 14 - Vliv ve třídě č. 4

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16
H1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
H2	5	/	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	4	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
H3	4	5	/	4	4	3	2	3	5	2	5	4	4	4	2	3	5	4	3	4	4	5	5	3	4	5
H4	3	4	3	/	2	3	2	4	3	1	3	3	4	4	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3	1	4
H5	5	5	5	2	/	5	2	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
H6	5	5	3	2	3	/	4	4	3	2	2	3	5	4	4	3	5	3	4	5	5	1	2	2	1	4
H7	5	4	5	2	3	4	/	5	5	2	3	3	4	4	5	3	5	2	3	5	4	2	2	5	3	4
H8	1	1	4	2	5	5	2	/	2	1	3	2	3	3	5	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2
H9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H10	4	3	2	1	2	3	2	3	2	/	3	2	4	4	3	4	5	1	3	4	3	2	2	3	3	3
Σ	32	27	27	18	24	28	19	25	30	16	29	27	34	32	31	24	35	23	29	35	32	26	27	29	25	32
IV	4	3,86	3,86	2,57	3,43	4	2,71	3,57	3,75	2,29	3,63	3,38	4,25	4	3,86	3	4,38	2,88	3,63	4,38	4	3,25	3,38	3,63	3,13	4
P	10.	6,5.	6,5.	2.	4.	8.	3.	5.	9.	1.	8.	5,5	14.	12.	10.	2.	15,5.	1.	8.	15,5.	12.	4.	5,5.	8.	3.	12.
D1	5	3	1	3	4	4	4	3	4	3	/	1	5	5	2	3	4	1	4	4	3	1	3	3	1	3
D2	4	3	3	2	2	4	2	4	4	3	3	/	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3
D3	5	4	2	1	3	4	2	3	4	3	1	3	/	4	2	3	3	1	3	4	3	1	1	3	1	3
D4	3	4	4	3	4	3	3	5	5	4	1	5	1	/	5	3	3	5	4	4	3	1	3	1	1	3
D5	5	4	2	5	5	5	5	5	3	3	4	1	4	4	/	3	3	1	3	4	5	1	3	3	1	4
D6	4	4	3	2	2	4	3	4	4	2	2	2	3	4	2	/	5	3	4	3	4	3	4	3	2	3
D7	5	4	5	3	2	4	5	5	3	2	1	3	4	2	3	3	/	3	4	5	2	3	2	4	1	2
D8	4	5	3	1	2	4	3	5	5	4	2	1	3	3	3	3	5	/	4	4	5	2	3	4	5	4
D9	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	4	/	4	5	3	2	4	1	3
D10	5	5	4	3	5	5	3	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	/	4	3	4	5	1	5
D11	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	1	3	3	5	5	4	5	4	2	4	/	1	4	1	3	5
D12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D14	3	3	2	1	2	3	3	3	3	1	2	1	2	3	2	2	4	1	3	4	3	1	1	/	1	2
D15	4	4	5	3	3	3	3	3	2	5	3	2	3	4	3	3	4	2	4	1	4	3	3	1	/	4
D16	4	4	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	3	1	4	1	5	3	3	1	1	2	/
Σ	61	57	47	38	47	55	47	58	54	46	31	32	44	51	42	42	54	36	43	50	48	29	37	36	23	44
IV	4,36	4,07	3,36	2,71	3,36	3,93	3,36	4,14	3,86	3,29	2,38	2,46	3,38	3,92	3,23	3,23	4,15	2,77	3,31	3,85	3,69	2,07	2,64	2,77	1,77	3,38
P	10.	8.	4.	1.	4.	7.	4.	9.	6.	2.	3.	4.	11,5.	15.	8,5.	8,5.	16.	5,5.	10.	14.	13.	2.	7.	5,5.	1.	11,5.
Σ	93	84	74	56	71	83	66	83	84	62	60	59	78	83	73	66	89	59	72	85	80	55	64	65	48	76
Iv	4,23	4	3,52	2,67	3,38	3,95	3,14	3,95	3,82	2,95	2,86	2,81	3,71	3,95	3,48	3,14	4,24	2,81	3,43	4,05	3,81	2,5	2,91	3,1	2,29	3,62
P	26.	22,5.	15.	3.	12.	20.	10,5.	20.	22,5.	7.	6.	4,5.	17.	18.	14.	10,5.	25.	4,5.	13.	23.	18.	2.	8.	9.	1.	16.

Příloha č. 15 - Dvojozměrný sociogram dívčí části třídy č. 4



Chlapci



Děvčata

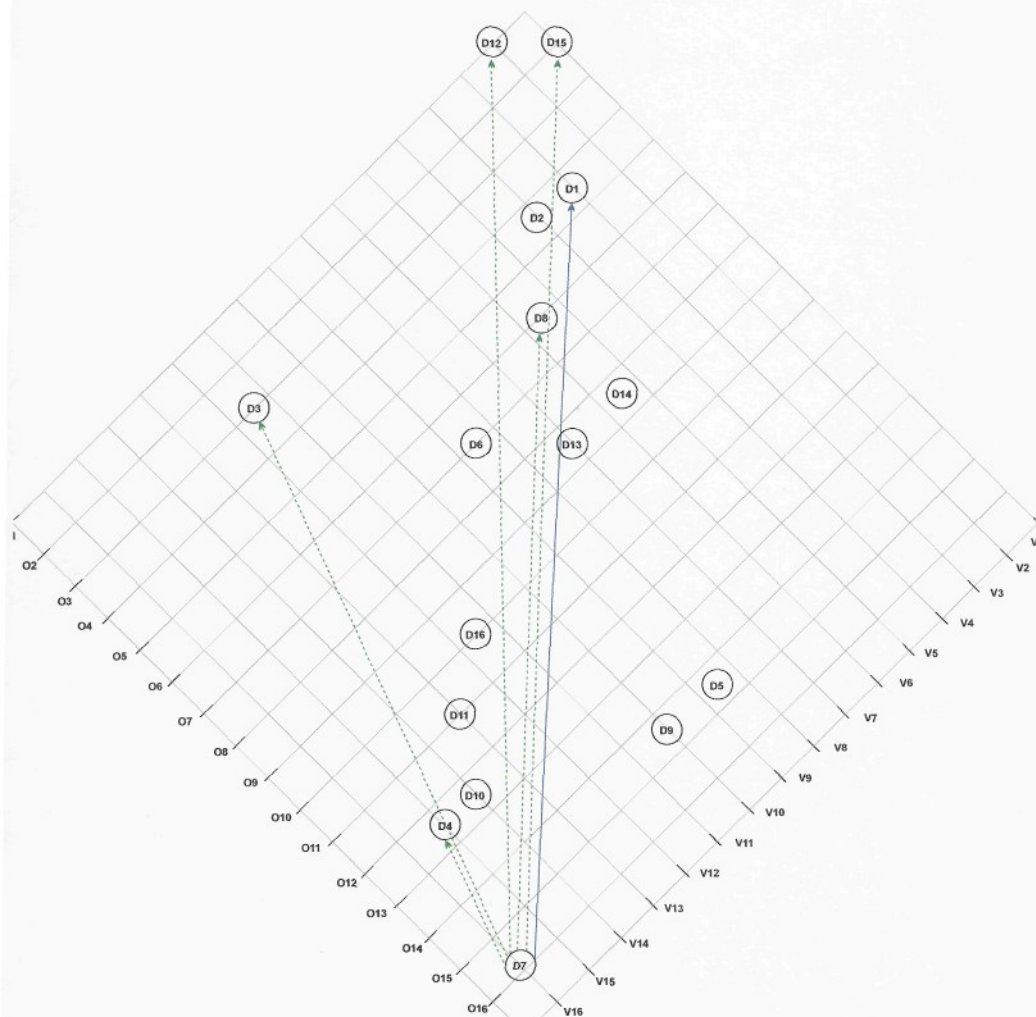
Ox Pozice podle oblíbenosti

Vx Pozice podle vlivu

→ Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)

→ Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)

→ Pozitivní vazba D7 nepotvrzená druhou stranou



Příloha č. 16 - Dvojrozměrný sociogram třídy č. 4 - pozitivní vazby žačky D7



☐ Děvčata

0x Pozice podle oblíbenosti

v_x Pozice podle vlivu

↔ Silná pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-1)

→ Pozitivní vazba oboustranně potvrzená (hodnocení 1-2)

..... Pozitivní vazba D7 nepotvrzená druhou stranou

