

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Tereza Abrahamová

ODMÍTANÉ DĚTI A ŠKOLNÍ KOLEKTIV

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň Základní školy a speciální pedagogika

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Odmítané děti a školní kolektiv“ vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne.....

.....

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Upřímně děkuji Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení mé, cenné rady a konzultace mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat pedagogů a poradenským pracovníkům za ochotu poskytnout mi cenné rozhovory k výzkumu této práce.

[Zadejte text.]

OBSAH

Úvod.....	6
1 ŠIKANA.....	9
1.1 VYMEZENÍ TERMÍNU ŠIKANA	10
1.1.1 <i>Tři různé pohledy na šikanu</i>	<i>11</i>
1.1.2 <i>Definice šikany.....</i>	<i>11</i>
1.1.3 <i>Znaky šikany</i>	<i>12</i>
1.1.4 <i>Typy šikany</i>	<i>13</i>
1.2 PSYCHICKÁ ŠIKANA	14
1.3 ODMÍTÁNÍ.....	14
1.3.1 <i>Ostýchavé děti.....</i>	<i>17</i>
1.3.2 <i>Dívčí šikana</i>	<i>18</i>
1.4 DŮSLEDKY ŠIKANY	18
2 SOCIALIZACE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU	22
2.1 VYMEZENÍ SOCIALIZACE.....	22
2.2 SOCIALIZACE VE ŠKOLE	22
2.2.1 <i>Socializace ve škole</i>	<i>24</i>
2.2.2 <i>Třídní kolektiv.....</i>	<i>26</i>
2.2.3 <i>Role školáka.....</i>	<i>27</i>
2.2.4 <i>Střední školní věk.....</i>	<i>28</i>
2.2.5 <i>Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku.....</i>	<i>29</i>
2.3 PROBLÉMY V SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTECH.....	31
3 ŠKOLNÍ KOLEKTIV	33
3.1 ŠKOLA.....	33
3.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	34
3.2.1 <i>Vývoj školní třídy</i>	<i>35</i>
3.2.2 <i>Stádia vývoje třídního kolektivu.....</i>	<i>35</i>
3.2.3 <i>Pozice dítěte ve třídě.....</i>	<i>36</i>
3.3 NEKLIDNÉ DÍTĚ VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU.....	43
3.4 TŘÍDNÍ KLIMA.....	44
3.5 UČITEL.....	45
4 METODOLOGIE A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.1 CÍL VÝZKUMU	48
4.2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.2.1 <i>Kvalitativní výzkum.....</i>	<i>49</i>
4.2.2 <i>Metody získávání a zpracování kvalitativních dat.....</i>	<i>49</i>
4.2.2.1 <i>Rozhovor (Interview).....</i>	<i>49</i>
4.2.3 <i>Konstrukce rozhovoru.....</i>	<i>50</i>
4.2.4 <i>Výběr respondentů</i>	<i>52</i>
4.2.5 <i>Charakteristika výzkumného souboru.....</i>	<i>53</i>

4.2.5.1	<i>Další vzdělávání účastníků výzkumu.....</i>	55
4.2.6	<i>Realizace výzkumného šetření</i>	56
4.2.7	<i>Fáze interview.....</i>	57
4.2.8	<i>Metody analýzy kvalitativních dat</i>	58
5	ZKUŠENOSTI PEDAGOGŮ A PORADENSKÝCH PRACOVNÍKŮ S ODMÍTANÝMI DĚTMI VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU	59
5.1	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	59
5.1.1	<i>Otázka č. 1 Co podle Vás ovlivňuje vztahy v třídním kolektivu?.....</i>	59
5.1.2	<i>Otázka č. 2: Jak ovlivňují vztahy v třídním kolektivu výchovně vzdělávací proces?.....</i>	61
5.1.3	<i>Otázka č. 3: Jaký vliv mají vztahy ve třídě na učitele?.....</i>	63
5.1.4	<i>Otázka č. 4: Může učitel ovlivnit vztahy v třídním kolektivu? Pokud ano, jak?</i>	65
5.1.5	<i>Otázka č. 5: Jak pracujete se vztahy v třídním kolektivu?.....</i>	68
5.1.6	<i>Otázka č. 6: Jak vnímáte mezilidské vztahy ve škole? Co můžete udělat pro jejich kultivaci?</i>	72
5.1.7	<i>Otázka č. 7: Jaké techniky používáte k diagnostice vztahů v třídním kolektivu?</i>	75
5.1.8	<i>Otázka č. 8: Jak často se setkáváte s šikanou?.....</i>	77
5.1.9	<i>Otázka č. 9: S jakými druhy šikany se nejčastěji setkáváte?</i>	79
5.1.10	<i>Otázka č. 10: Jak s šikanou pracujete na školní úrovni?</i>	81
5.1.11	<i>Otázka č. 11: Jak s šikanou pracujete na třídní úrovni?.....</i>	83
5.1.12	<i>Otázka č. 12: Kdy byste žádal o pomoc při řešení šikany?</i>	86
5.1.13	<i>Otázka č. 13: Na koho byste se obrátil s žádostí o pomoc při řešení šikany?</i>	87
5.1.14	<i>Otázka č. 14: Co vnímáte pod pojmem odmítané děti?</i>	89
5.1.15	<i>Otázka č. 15: V čem spočívají důvody odmítání?</i>	90
5.1.16	<i>Otázka č. 16: Setkáváte se s tímto druhem šikany?</i>	92
5.1.17	<i>Otázka č. 17: Můžete uvést konkrétní příklad?.....</i>	94
5.1.18	<i>Otázka č. 18: Jak se projevuje odmítání ze strany spolužáků?</i>	96
5.1.19	<i>Otázka č. 19: Jak se projevují odmítané děti?.....</i>	97
5.1.20	<i>Otázka č. 20: Za jakých okolností byste požádal/a o pomoc v tomto případě šikany?.....</i>	99
5.1.21	<i>Doplňující otázka: Chtěl/a byste k tomuto tématu ještě něco dodat?</i>	101
5.2	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	102
	ZÁVĚR.....	105

ÚVOD

Téma mé diplomové práce, kterou jsem nazvala odmítané děti a školní kolektiv, jsem si zvolila proto, že jsem se vždy zajímala o problematiku šikánování. Domnívám se, že tento jev je na základních školách poměrně rozšířený. V průběhu školní docházky jsem byla sama opakovaně svědkem šikany. Pocítila jsem tento jev i na vlastní osobě. Pravděpodobně proto je mi tato problematika blízká. Měla jsem pocit, že odmítaným dětem pedagogové nevěnují dostatek pozornosti, protože se jedná o méně nápadnou formu šikany. Rozhodla jsem se zpracovat toto téma ve své diplomové práci.

K dětem mám velmi blízký vztah. Učitelkou jsem chtěla být od útlého věku. Mojí cílovou skupinou jsou děti mladšího školního věku. Každé vývojové období člověka je něčím specifické a mě baví provázet a pozorovat děti při každodenním objevování okolního světa. Oceňuji jejich bezprostřednost, upřímnost, zvědavost, hravost i zapálení a ochotu učit se novým věcem. Zkrátka mám ráda děti jakéhokoli věku a každodenní kontakt s nimi mi přináší radost a pocit užitečné práce. Ráda bych se stala učitelkou na základní škole.

Myslím, že je podstatné nepřehlížet ať už náznaky ubližování či možné šikany. Snažit se dostat situaci do svých rukou a podchycovat nežádoucí projevy v chování žáků.

Teoretickou část diplomové práce jsem rozdělila do tří kapitol. V první kapitole se seznámíme s vymezením, definicí a okolnostmi šikany. Přiblíží nám také další okolnosti šikany, jako její znaky a typy. Poslední část se věnuje odmítání, specifické podobě šikany.

Druhá kapitola je věnována socializaci se zaměřením na období školního věku. Blíže nás seznámí s pojmem socializace s jejími specifiky v období školní docházky. Nastíní také možné problémy a úskalí, která mohou začleňování dítěte do kolektivu nepříznivě ovlivnit. Na dítě čeká mnoho nových úkolů. Přijmutí nové role školáka a autority paní učitelky, noví kamarádi, způsob a organizace školní práce, což klade nemalé požadavky na vyspělost a schopnosti dítěte a přináší značnou zátěž.

V poslední, třetí kapitole teoretické části nastíním základní oblasti týkající se školního kolektivu. Zaměřila jsem se na charakteristiku jednotlivých subjektů ovlivňujících školní práci a vztahy v kolektivu. Příkladem může být pozice dítěte ve třídě, třídní klima rodina pedagog a v neposlední řadě také osobnostní charakteristiky dítěte.

Praktická část obsahuje interpretaci kvalitativního výzkumu a je rozdělena na dvě kapitoly. Čtvrtá kapitola se věnuje metodologii a cílům výzkumného šetření. Poslední, pátá kapitola samotné analýze a interpretaci dat. Svůj výzkum jsem zaměřila na pedagogy a poradenské pracovníky, kteří se s touto věkovou skupinou setkávají ve své praxi. Pro sběr výzkumných dat jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru. Oslovila jsem deset potenciálních účastníků výzkumu, mezi nimiž bylo pět pedagogů na prvním stupni základních škol a pět poradenských pracovníků, konkrétně školní psychologové, speciální pedagogové a metodik prevence. Následně proběhly rozhovory se všemi respondenty, jenž byly zaznamenány na diktafon a následně převedeny do písemné podoby. Cílem výzkumu je náhled a zkušenosti pedagogů a poradenských pracovníků na problematiku šikany, vztahů mezi dětmi a odmítání. Domnívám se, že vybraná cílová skupina bude mít s těmito jevy jisté zkušenosti.

Ve své práci bych se ráda pokusila přiblížit problematiku pozice odmítaného dítěte ve třídním kolektivu všem, kdo pracují s dětskými kolektivy a mohli by se s touto situací setkat. Dle mého názoru je v práci pedagoga podstatné, aby pracoval na kultivaci vztahů mezi dětmi i ve vztahu k sobě samém.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠIKANÁ

Se šikanou se v poslední době setkáváme stále častěji. Myslím, že každý člověk tomuto pojmu rozumí, přesto může vyvolat v každém jednotlivci jinou představu. Někdo si vzpomene, že se mu v dětství posmívali spolužáci, jiný že mu někdo posílal nepříjemné zprávy, nebo na kolegu majícího stále připomínky na pracovní výkon.

Na základních školách se šikana vyskytuje stále častěji a v stále horších, děsivějších a brutálnějších podobách. „Čím to je?“ Otázka vyvstane na mysli člověka. Názory se různí. Rodiče nemají na děti dostatek času. Nevěnují se jim. Děti jen sedí doma u počítače. Nechodí ven. Neumí si hrát, neumí si najít kamarády, neumí řešit konflikty a podobně. Ano, doba se zajisté změnila, bezesporu i způsob výchovy. Dříve také rodiče měli hodně práce, možná i více než dnes. Chodili do práce, po práci pracovali ještě doma. Hospodařili na poli, chovali dobytek. Změnil se ale styl výchovy. Dříve děti raději utekly po škole rychle ven, aby nemusely pracovat doma, pomáhat rodičům. Staraly se nejen o sebe samé, ale i o své sourozence. Hádky a drobné spory si vyřešili mezi sebou. Občas možná padla i nějaká ta facka, děti však věděly, že pravdu má starší, protože je moudřejší, je na světě déle a má více zkušeností, že mladšího a slabšího je potřeba chránit, protože se sám neubrání, že když se kamarádi pohádají, zítra se na vše zapomene a vše bude zase v pořádku. Pozice v kolektivu neurčovalo to, kdo má dražší mobil nebo značkovou bundu, ale to, kdo je rychlejší v závodech v běhu, hbitější při lezení na strom, kdo nevyzradí tajemství a podobně. Zkrátka dnešní doba je už úplně jiná. Lidé i celá společnost se mění a šikany kolem nás přibývá.

Nejdůležitější však je nezavírat před tímto tématem oči, nezlehčovat situaci, ale řešit ji. V tom má ve školním prostředí nejdůležitější úlohu učitel, který musí své žáky dobře poznat, znát kolektiv své třídy, vytušit případné změny v projevech žáků, z nenápadných náznaků poznávat že něco není v pořádku a zjišťovat z jakého důvodu tomu tak je. Samozřejmě jsou tyto dovednosti podmíněny určitou dávkou zkušeností, praxe při práci s kolektivem, znalostmi dětské psychiky, ale také osobnostními rysy pedagoga. Jeho vyžralou osobností, schopností empatie, naslouchání a podobně. Právě učitel by měl děti dobře poznat, má velkou příležitost pracovat s kolektivem i

jednotlivci, ovlivňovat a působit na jejich výchovu, myšlení, názory, postoje. Pozice dnešního učitele není snadná, ale v tomto ohledu zásadní.

1.1 Vymezení termínu šikana

Šikanování je všude kolem nás a můžeme se s ním setkat v průběhu celého života, na různých místech, v různých sociálních skupinách. Objevuje se doma, mezi partnery, manžely či sourozenci, rodiči a dětmi, dále také ve školkách, či později ve školách, kroužcích, ve skupinách kamarádů, v zaměstnání a jiných institucích, kde jsou lidé často v kontaktu. (Kolář, 2011)

„Pojem „šikana“ pochází z francouzského slova „chicané“, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, např. vůči podřízeným nebo občanům. Šikana je vlastně zneužívání síly nebo pravomoci, se kterým se setkáváme už i ve školách. (Gajdošová, 2006, str. 216)

Dle Koláře (2011, str. 18) je šikanování nebezpečně rozbujelou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdravých jednotlivců, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy uvádí, že šikanování je mimořádně nebezpečná forma násilí, která ohrožuje základní výchovné a vzdělávací cíle školy. V místech jejího výskytu dochází ke ztrátě pocitu bezpečí žáků, který je nezbytný pro harmonický rozvoj osobnosti a efektivní výuku. Na rozdíl od jiných druhů násilí je šikana zvláště zákeřná, protože často zůstává dlouho skrytá. Tak i při relativně malé intenzitě šikany může u jejích obětí docházet k závažným psychickým traumatům s dlouhodobými následky a k postupné deformaci vztahů v kolektivu.

Jiný pohled na šikanu podává Evelyn Fieldová, která ji považuje za formu hry, při níž někteří aktéři soustavně využívají svého vlivu. Agresor se chová odlišně v různých situacích. Ve škole je kamarádský, ale venku, na hřišti se oběti vyhýbá a odhání ji. Může být kamarádem, nebo jinou osobou z kolektivu kolem dítěte. Stává se, že skupina nejprve láká dítě, aby se s nimi kamarádilo. Dítě se vzdálí původním přátelům a následně jej nový kolektiv začne vylučovat a odhánět. Oběťmi jsou často jedinci, jenž nejsou součástí stabilních sociálních skupin. Agresoři mají strach z vyloučení z vlastní skupiny a vrstevníci, kteří nejsou ve stabilní partě, zrcadlí jejich vlastní obavy. „Mnohé oběti jsou sociálně staženější, mají obtíže ve společenském

styku, jsou izolované a chybí jim podpůrná síť. K šikaně patří škála chování od společenského žertování, škádlení, vylučování a obtěžování až po fyzické násilí a zločin.“ (Fieldová, 2009, str. 31)

1.1.1 Tři různé pohledy na šikanu

Kolář (2011, str. 31) uvádí tři různé pohledy na šikanování. Jde o šikanování jako **nemocné chování** (behaviorální pohled), šikanování jako **závislost** (psychodynamický pohled) a šikanování jako **poruchu vztahů ve skupině** (sociálněpsychologický pohled).

Z behaviorálního pohledu považuje Kolář (2011, str. 32) šikanu za nemocné, čili patologické chování. Jeho hlavní rysy popisuje takto: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.

Z psychodynamického pohledu uvádí Kolář (2011, str. 37) hlavním rysem šikany vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Útočník a šikanovaný jsou na sobě závislí, potřebují se, jejich chování se vzájemně posiluje. V praxi se samozřejmě vyskytuje nejenom oboustranná závislost, ale i jednostranná závislost. A to jak ze strany týraného, tak násilníka. Vztah těchto lidských bytostí je však vždy nerovnoprávný.

Ze sociálněpsychologického pohledu chápe Kolář (2011, str. 45) šikanu jako onemocnění celé skupiny. Šikanování není nikdy záležitostí pouze agresora a oběti. Děje se v kontextu vztahů nějaké konkrétní skupiny. V tomto smyslu je šikanování vždy těžkou poruchou vztahů skupinového organismu, který podlehl infekci. Nákaza vztahů při šikaně má svou vnitřní dynamiku a zákonitý vývoj. V tomto kontextu uvádí autor pět stádií vývoje šikany: zrod ostrakismu, přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese, vytvoření jádra agresorů, většina přijímá normy agresorů, totalita neboli dokonalá šikana.

1.1.2 Definice šikany

V České republice se šikanou dlouhodobě a systematicky zabývá etoped a psychoterapeut **Michal Kolář**. Hlavní rysy šikany popisuje takto: „Jeden nebo více

žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Kolář, 2011, str. 32)

Kyriacou (2005, str. 26) definuje šikanu jako: „Trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení.“

Definici šikanování, kterou v posledních letech používají přední britští badatelé, zní: „O šikanování hovoříme tehdy, když jedno dítě nebo skupina dětí říká druhému dítěti ošklivé nepříjemné věci, bije ho, kope, vyhrožuje mu, zamyká ho v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné samo se bránit. Jako šikanování mohou být označeny také opakované poznámky nebo posměšky o rodině. Za šikanování neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky zdatných soupeřů.“ (Bogárová 2000, str. 32, in Gajdošová, Herényiová, 2006, str. 216)

Dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy je šikanování jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky např. v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Rovněž se může realizovat prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu.

„Student je šikanován, pokud je vystavován, opakovaně nebo průběžně, negativnímu působení ze strany jednoho nebo více studentů.“ (Olweus 1993, str. 9)

1.1.3 Znaky šikany

„Velmi důležitým kritériem je, jak podezřelé chování prožívá žák, kterému je „legráčka“ určena. Mezi významné rysy šikanování patří také opakování (není podmínkou), nepoměr sil a samoučelnost převahy agresora nad obětí. Šikanování není nikdy pouze záležitostí agresora a oběti. Neděje se ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu dění vztahů nějaké konkrétní skupiny. V tomto smyslu je šikanování vždy

těžkou poruchou vztahů skupinového organismu, který podlehl infekci.“ (Kolář, 2011, str. 36)

„Pocit, že jsem šikanován, je do značné míry subjektivní. Co je pro někoho legráckou či klukovinou, může jinému způsobovat psychické problémy. Ten, komu skutečně ubližují, však rozdíl mezi šikanou a škádlením většinou bezpečně pozná.“ (Vágnerová a kol., 2009, str. 73)

Mezi důležité **znaky šikanování** řadí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy záměrnost, cílenost, opakování (není podmínkou), nepoměr sil, bezmocnost oběti, nepříjemnost útoku, samoúčelnost agrese.

Olweus (1993) uvádí, že negativní projevy nemusí být pouze v podobě fyzického kontaktu s obětí, ale také v šklebení, gestikulaci, záměrné vylučování ze skupiny nebo odmítnutí vyhovět přání.

Fieldová (2009, str. 24) uvádí několik základních **faktů o šikaně**:

- Šikana znamená psychické, citové, společenské nebo fyzické zneužívání.
- Klíčovým rysem je vlastní vnímání situace: oběť se v tu chvíli cítí bezmocná.
- Kritickou otázkou je rozsah škody, která byla oběti šikany způsobena.
- Agresor může a nemusí mít v úmyslu ublížit.

1.1.4 Typy šikany

Fieldová (2009, str. 26) řadí mezi základní typy šikany **škádlení, vylučování z kolektivu, fyzické napadání a obtěžování**.

Kyriacou (2005, str. 26) uvádí, že agresivita jednoho žáka vůči druhému se může projevit ve formě:

- **Fyzické.**
- **Slovní.**
- **Nepřímé** (vyloučení ze společnosti, hanlivé posunky).

Kolář (2011, str. 36) také uvádí tzv. trojdimenzionální „mapu“, podle které lze projevy šikanování členit na:

- **Přímé a nepřímé**
- **Fyzické a verbální**

- **Aktivní a pasivní**

1.2 Psychická šikana

Za **psychické šikany** považuje Kolář (2011, str. 57) především **dívčí šikany a šikany tělesně postižených dětí zdravými spolužáky**.

Říčan (1995) uvádí, že nepřímou šikanu pozorujeme mezi žáky, především mezi děvčaty, jež jsou schopny spolužačku velmi zranit, například tak, že ji vyloučí ze společných her a zábavy, nepovídají si s ní, snaží se ji rozhádat s nejlepší kamarádkou různými pomluvami a intrikami.

Také u těchto šikan platí velmi podobné schéma vnitřního vývoje ubližování vnitřní, od testování terénu jednotlivými agresory k přijetí postojů, norem a hodnot šikanování všemi žáky. Jejich podoba však není zcela totožná. Většinou zde dominuje nepřímá a přímá verbální agrese čili psychické násilí. Často je oběti ubližováno „jen“ slovně a izolací a méně pak fyzicky, kdy se jedná spíše o násilí nepřímé. Do obrovských rozměrů narůstá odmítání, vysmívání, pokořování, zraňování. Největší překážka tkví v tom, že psychické šikanování se dá dobře maskovat a obtížně se dokazuje motiv ublížit oběti. (Kolář, 2011)

1.3 Odmítání

„Na vrcholu společenského žebříčku stojí parta výřečných, sportovních, drsných, oblíbených dětí, na středních příčkách se nachází většina žáků a ty méně populární skupinky („šprti“, „nuly“) se shromažďují v zóně odmítnutých.“ (Fieldová, 2009, str. 53)

Přichází mi na mysl otázka, zda odmítání, nebo vyloučení z kolektivu můžeme považovat za šikanu? Na první pohled se může zdát, že dítěti přece nikdo neubližuje, neposmívá se mu, nenadává, nebije ho, nebere mu jeho věci. Přesto se domnívám, že odmítání může být šikanou samo o sobě. Nemůžeme vědět, jak vyčlenění z kolektivu působí na dítě a jaký vliv má na jeho psychiku. V mnoha, ne-li ve většině, případech jistě nemalý a negativní.

„Slovní ponižování se považuje za velmi nebezpečnou a zákeřnou aktivitu, protože po ní nezůstávají žádné důkazní předměty, pouze kdybychom přistihli

pachatele při činu. Někdy lze hovořit o šikanování v podobě citového vydírání. Spolužáci oběti provokativně ignorují, vylučují je ze svého kruhu, nejdříve jim dávají určitou naději, ale později je ještě více podrazí. Usilují o vlastní zničení sebedůvěry své oběti.“ (Gajdošová, Herényiová, 2006, str. 216)

K vylučování z kolektivu Fieldová (2009, str. 27) uvádí: „Vyloučení (ostrakismus) neboli „vztahová“ šikana, je založeno na společenské manipulaci a může být vyjádřeno otevřeně – „Nechceme, abys tu s námi seděl!“ -, ale i tím, že útočník i ostatní používají nepřímé, nenápadné, skryté způsoby odmítavého chování a nepřátelskou řeč těla. Útočník může manipulovat skupinou a sám vůbec nezasahovat – stačí mu, když použije k útoku na oběť společenskou strukturu. Cílem vyloučení je vytvořit skupinovou identitu, která se stane mocným nástrojem kontroly. Každý člen skupiny ví, že pokusí-li se oběť chránit, může přijít na řadu jako další. Je-li útočník dostatečně prohnáný, nesejde na tom, zda je přítomen učitel – k vyděšení oběti stačí pouze povytažené obočí. Bohužel mnoha učitelům nepřímá agrese uniká a někdy popírají, že vůbec existuje.“

K ostrakismu řadí autorka následující praktiky:

- Útočník předstírá přátelské chování k oběti a čas od času se obrací proti ní.
- Když se oběť blíží, skupina si jí okázale nevšímá a otočí se k ní zády.
- Útočník oběti něco řekne a odejde dřív, než oběť stihne zareagovat.
- Ukazování, civění, pošklebování, výsměch, pitvoření, „opičení se“ či šeptání s ostatními s pohledem upřeným na oběť.
- Výhružné postoje, hrozivá gesta, „pohled“.
- Vyloučení dítěte ze skupiny vrstevníků, z rozhovoru, plánovaných činností či her.
- Odmítnutí sedět vedle oběti a předstírání že dotyčný místo drží pro někoho jiného.
- Zlomyslné pomluvy a zvěsti, které mají za cíl, aby oběť začali očeňovat i ostatní.
- Vydírání a hrozby. (2009, str. 27)

Mezi varovná znamení šikany zařazuje autorka mimo jiné také příznaky:

- Neúčastní se činností ve třídě a vůbec nekomunikuje se spolužáky.

- Je společensky izolované, má omezený kontakt se spolužáky během přestávek, při obědě a po škole.
 - Když se děti rozdělují do skupin při sportu, školních projektech a hrách nebo se dělí do chatek při školních výletech, zůstává jako poslední.
 - Přestane vyprávět o ostatních žácích a školních společenských událostech.
- Fieldová (2009, str. 27-28)

Vágnerová a kol., (2009, str. 79) uvádí jako první stádium šikany **zrod ostrakismu**, a dále dodává, že jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny necítí dobře. Není oblíbený a nikdo ho neuznává. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spořádají proti němu intriky, vymýšlí na jeho účet „drobné“ legrácky apod. Taková situace je již zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje. Tato zárodečná forma se vyskytuje téměř ve všech sociálních skupinách.

Také Kolář (2011, str. 47) uvádí jako první stádium šikany **zrod ostrakismu** (identifikace a vyčlenění okrajových členů), které definuje jako: „Mírné, převážně psychické formy ubližování, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíben a neuznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky apod.“

V přehledu konkrétních typů a forem agresí a manipulací uvádí Kolář (2011, str. 35) také **zraňování izolací, oklikou a „uměleckými“ výtvoři**, kam zařadil tyto projevy šikany:

- Spolužáci oběť ignorují, neodpovídají na její pozdrav, na prosbu nereagují, dělají, že neslyší.
- Když si přisedne ke stolu při obědě, tak si všichni štitivě odsednou jinam.

Kolář (2011, str. 61) také uvádí, že obyčejná izolace má velké rozpětí brutality. Na jedné straně je dítě izolováno, nikdo s ním nemluví, ale jeho přítomnost je akceptována. Na druhé straně může být dívka s atopickým ekzémem na ruku a obličej postavena na lavici a všichni spolužáci na ni řvou.

Kolář (2011, str. 37) uvádí ve výčtu osmi druhů šikanování například také **„verbální pasivní přímé“**, jež se projevuje neodpovídáním na pozdrav, otázky a

podobně. Tyto projevy jasně ukazují na odmítání dítěte spolužáky a jeho vyčlenění z kolektivu.

1.3.1 Ostýchavé děti

Které děti mohou být „náchylnější“ k odmítnutí kolektivem?

Každé dítě je jiné, má jiné temperamentové vlastnosti, jiné zkušenosti v sociálním styku s ostatními lidmi. Některé děti se už narodí bázlivé, odtahité, plaché, úzkostné nebo sociálně nepřizpůsobivé, jiné začnou být ostýchavé v průběhu vývoje, vlivem určitých událostí. Na všechny děti má vliv sociální chování, jež pozoruje ve svém okolí. Někteří lidé dokážou vystoupit před velkým davem lidí, ale nikoli před blízkými osobami, nebo vlastní rodinou. Není podmínkou, že plaché děti mají nízké sebevědomí, ale spíše jim chybí komunikační schopnosti, což je pro sociální styk velmi podstatné a je tedy dobré zaměřit se na jejich zdokonalování. (Fieldová, 2009).

Ostýchavé děti jsou více ohroženy šikanou než ostatní. **Jak poznáme nesmělé dítě?** Platí na něj některý z následujících výroků:

- Má strach výrazně se ve škole projevovat nebo požádat o pomoc.
- Neví jak zahájit rozhovor a povídat si.
- Obědy a přestávky tráví samo v knihovně, počítačové třídě, na školním dvoře.
- Nedokáže se připojit ke skupince a volně se bavit.
- Nedokáže si kolem sebe vytvořit okruh společných přátel.
- Je pro něj obtížné domlouvat si společenské akce.
- Nelíbí se mu, když se cítí odstrčeno, osamělé nebo znuděné.
- Je pro něj snazší stýkat se s mladšími dětmi nebo s dospělými než s dětmi jeho věku.
- Je plaché a bolestné.
- Je smutné, vyděšené a osamělé. (Fieldová, 2009, str. 47)

1.3.2 Dívčí šikana

Kolář (2011, str. 81) uvádí jako jednu ze zvláštností **dívčí šikany** to, že zbraně dívek mají převážně psychickou podobu a dodává, že v popředí šikany mezi dívkami stojí většinou nepřímá a přímá verbální agrese čili psychické násilí. Často se zraňuje pouze slovem a izolací. Typická je skrytá sociální agrese, která destruuje kamarádské vztahy oběti a izoluje ji. Taková šikana se dá dobře maskovat a obtížně se dokazuje motiv ublížit.

Naproti tomu Fieldová (2009, str. 30) uvádí tyto **rozdíly v šikaně podle pohlaví**:

- **Chlapci** mají sklon chovat se jako lovci, kteří přísluší k velkým, hierarchicky uspořádaným kmenům. Obvykle šikanují otevřeně a dávají přednost fyzické šikaně. Soustředí se na individuální úspěchy a akce založené na jejich fyzické zdatnosti. Méně se pokoušejí o škádlení, vylučování a nepřímou šikanu.
- **Dívky** mají sklon chovat se jako sběračky plodů, které se pohybují v menších, důvěrných přátelských skupinách. Obvykle dávají přednost škádlení nebo nepřímé, méně fyzické šikaně. Používají slovní ponižování, zlovolné pomluvy a vylučování jako mocné nástroje, jimiž mohou řídit, ovládat a chránit své přátelské skupinky.
- **Dívky** mají sklon chovat se „jedovatě“ nebo pasivně – agresivně, zatímco **chlapci** vystupují spíš „silácky“ a agresivně. Zatímco chlapci šikanu většinou popírají, dívky doufají, že ji ostatní intuitivně vycítí.
- **Agresoři** (i oběti) obou pohlaví mají obvykle hůře vyvinuté asertivní komunikační schopnosti.

1.4 Důsledky šikany

Žádné dítě není stejné, a proto také na každé dítě může šikana působit jinak a může mít jiné důsledky.

Možné sociální důsledky pro oběť šikany:

- Šikana omezuje rozvoj sociálních schopností a děti, které mají špatné sociální schopnosti, jsou více než ostatní ohroženy šikanou.

- Průměrné dítě se cítí nepříjemně ve společnosti napjatých nervózních vrstevníků a odmítá je, nedůvěřuje jim a nerespektuje je.
- Některé oběti zůstávají nalepené na jednoho kamaráda, jemuž se ve všem podřizují, aby přátelství udržely. Mají strach dát najevo vlastní názor, aby kamaráda neztratily a nezůstaly úplně samy.
- Když jsou oběti vystaveny opakované šikaně, vtáhne je do sebe destruktivní spirála. Čím je šikana intenzivnější, tím je oběť zranitelnější a bezmocnější a tím více ji vrstevnická skupinka odmítá.
- Dítě bývá poslední, koho vyberou do týmu na skupinový projekt, do družstva při sportovní hře nebo do chatky či pokoje na škole v přírodě.
- Jeho společenský život o víkendech a prázdninách je chudý. Nebývá zváno na oslavy nebo k přespaní u kamarádů.
- Oběti se doma nebo s určitými přáteli cítí bezpečně, ale všude jinde mají hrůzu ze šikany.
- Některé oběti mají strach, že jim bude zase ublíženo, a tak se úplně přestanou stýkat s ostatními a stávají se z nich izolovaní samotáři.
- Obětem někdy dělá problém navázat normální přátelství, protože zapomněly, jak vhodně přátelsky komunikovat.
- Některé oběti jsou tak traumatizované, že nedokážou navazovat přátelství ani poté, co šikana skončí. (Fieldová, 2009, str. 65)

Dopady šikany na sebevědomí dítěte:

- Mnohé děti jsou vystaveny posměškům, protože se od ostatních něčím odlišují. Jestliže se s touto odlišností nesmíří, jejich přecitlivělost vyvolá další škádlení, zejména když ostatní začnou tuto odlišnost zesměšňovat a zveličovat. To nadále snižuje sebevědomí oběti.
- Oběti obviňují samy sebe za to, že se nedokážou šikaně bránit tak, jak to podle všeho odkážou ostatní. To ještě zvyšuje jejich pocit odlišnosti a dál jim klesá sebevědomí.
- Začnou být extrémně citlivé na kritiku a odmítají dokonce i konstruktivní zpětnou vazbu, která by jim mohla pomoci zlepšit schopnosti sociálního přežití.

- Jejich sebevědomí klesne ještě víc, když se cítí trapně, ztratí jistotu a vzdají se. Zjistí, že je pro ně těžké otevřít se ostatním a důvěřovat jim.
- Začnou být sebestředné, mimořádně precitlivělé nebo silně kritické vůči všemu, co dělají.
- Opovrhují samy sebou a odmítají nejen ostatní, ale i sebe. Zůstávají osamělé. (Fieldová, 2009, str. 68)

Citové, neboli psychologické důsledky šikany:

- Když je oběť vystavena šikaně nebo jinému ohrožení, její organismus přepne na režim „přežití“. Její reakce ovládá instinkt „udeř nebo uteč“, který slouží k vlastní ochraně. Ostatní tělesné funkce v tu chvíli vypnou, člověk se nemůže zhluboka nadechnout a mělké dýchání omezuje příjem kyslíku, takže mu chybí dech, jímž by neutralizoval stresové hormony.
- Bolestně vysoká hladina strachu a úzkosti způsobuje, že je velmi obtížné dosáhnout klidového stavu. Dítě se nedokáže chovat uvolněně a pohodově, což je pro navazování společenských vztahů nezbytné.
- Některé oběti šikany své napětí ve škole potlačují a pak si je vybíjejí doma, kde se chovají hrubě, nepřátelsky a vztekle.
- Dítě si připadá zmatené, bezmocné a v pasti a neví, co dělat, takže nedělá nic.
- Nedokáže vyjádřit ani uvolnit svoji bolest a nepříjemné pocity. Mluví velmi tiše, rychle a mumlavě. Nikdo nedokáže odhadnout, co prožívá.
- Jeho citové vyhoření vede k popírání a disociaci.
- Některé oběti svůj vztek zvnitřňují a propadnou smutku, sklíčenosti, mírné depresi a plačtivosti. (Fieldová, 2009, str. 69)

Fieldová (2009, str. 70) dále uvádí jako jeden z příznaků dlouhodobých psychologických následků **stydlivost a sociální fobii**. Oběti, jenž se obávají toho, že šikana propukne opakovaně, omezují společenské kontakty s vrstevníky, případně se s nimi přestanou stýkat úplně. Nesmělost a sociální úzkost si přenáší do dospělosti a někteří si vypěstují strach z navazování kontaktů s cizími lidmi. Šikana někdy osobnost člověka poznamená na dlouhá léta po ukončení školní docházky. Může vést k nízkému sebevědomí, nedůvěřivosti a společenské izolaci v dospělosti.

„Podobně jako oběti mívají agresoři mnohdy problémy se zdravím, prospěchem, docházkou a nízkým sebevědomím. Někteří agresoři jsou sami citově odmítáni, šikanováni, zneužíváni nebo mají zkušenost s násilím a dysfunkční rodinou. Mívají osobní, sociální a vztahové problémy. Postrádají empatii, mají problém vyrovnat se s vlastními city, nebo také neumí řešit konflikty. Jejich přátele postupně přestane bavit nechat se manipulovat či zastrašovat a odvracejí se od nich. Agresoři mohou trpět depresí, úzkostí, sebevražednými sklony a traumaty, a to v průběhu školní docházky i v následujícím životě.“ (Fieldová, 2009, str. 72)

2 SOCIALIZACE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU

Socializace je celoživotním procesem. Lidé se musí stále přizpůsobovat novým a novým sociálním situacím. Největší vliv na osobnost člověka má socializační proces v období dětství.

2.1 Vymezení socializace

„Zprostředkujícím nástrojem mezi jedincem a společností je proces socializace. Socializace probíhá v určitém sociálním prostoru, má „sociálně ekologický“ rozměr. Nevyrůstáme ve „společnosti vůbec“, ale v konkrétní rodině, v daném místě bydliště (město, venkov, sídliště...) s jeho hmotnými i lidskými charakteristikami (děti a dospělí, s nimiž se setkáváme v konkrétní škole, školní třídě). Výchova se odehrává ve strukturovaném životním poli. Socializace se jako každý proces odehrává v čase. Hovoříme o čase jedince a jeho biologicky, psychologicky, i sociálně vymezených životních etapách, o čase rodiny a jejích rodinných cyklech a místech jedinců v nich, o čase školní docházky s jejími třídami, ročníky, stupni, ale i o čase širších společenství, komunit a konečně i společnosti jako celku.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 24-25)

„Souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady, nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně.“ (Janoušek 1988 in Výrost, Slaměník 1998)

Lidský jedinec se rodí na svět jen jako potenciální člověk. Člověkem se stává v procesu socializace, jejímž výsledkem je získání způsobů psychického reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání typických pro člověka, tedy osvojení si vlastností a charakteristik, které mu umožňují život ve společnosti. (Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008)

2.2 Socializace ve škole

„Skupina vyvíjí na jedince tlak ke konformitě v jednání i názorech. Pokud jedinec jedná a mluví ve shodě s ostatními, ti ho chválí, cení si ho a poskytují mu

nejrůznější výhody. V opačném případě se jeho pozice ve skupině zhoršuje.“ (Říčan, 2005, str. 211)

Škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití.

„Slovo **škola** pochází z řeckého „**schole**“, které se ještě v první polovině 20. století překládalo jako „**prázden**“. V druhé polovině 20. století se jako výstižnější ujal výraz volná chvíle či volný čas. Výrazem „prázden“ i volný čas byl míněn čas, který byl k dispozici svobodným občanům antické obce, kteří nebyli nuceni neustále pracovat, na rozdíl od otroků, a mohli se věnovat vlastnímu vzdělávání.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 118)

„Škola je institucí pro socializaci dětí a mládeže. Širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání a proces výuky.“ (Helus, 2007, str. 181)

„Škola slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti a jejích členů, je jednou z typických společenských institucí. Žák, který vstupuje do školního prostředí, je nucen se adaptovat na požadavky, z nichž mnohé jsou odvozeny od obecně proklamovaných cílů, jiné od představy ideálního žáka. Sociologové považují v celé školské soustavě za zvlášť kritické přechody z jednoho vzdělávacího cyklu do následujícího, protože studující je v této době vystaven nutnosti vyrovnat se se zcela novými typy nároků.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 96)

„Svébytná existence školy je umožněna vytvořením a jistou mírou fungování charakteristických a organizovaných způsobů sociální interakce. Škola vzniká kdekoliv a vždy, když se učitelé a studenti setkají za účelem předávání a přijímání či osvojování výukových postupů. Je zjevné, že centrální osu činnosti škol tvoří výuka, čímž se obvykle myslí formální proces probíhající ve třídách a učebnách. Tím se sice již začíná konkretizovat místo, které je pro výuku nejtypičtější, ale to může být současně zavádějící. Vyučování nepochybně konstituuje jádro školy, jak o ní uvažujeme, ale k tomuto jádru se přidružuje řada dalších, často málo výukových aktivit.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 128)

Pro školské instituce platí, že:

- mají definovatelnou a relativně stabilní populaci

- neustále znovu utvářejí a vědomě formují jasně a zřetelně definované a funkční společenské struktury, limitované v sociálním styku a komunikaci „vymezenými“ a „povolenými“ formami meziosobních interakcí
- tvoří si vnitřní řády konstruované především pro potřeby výuky a ty pak výrazně ovlivňují veškeré další formy soužití a interpersonálních vztahů
- vytvářejí a udržují v chodu ucelené sítě sociálních vztahů
- ovlivňují výrazným způsobem city, postoje a myšlení
- formují svébytnou kulturu jednání, návyky a rituály, které se pro ně stávají charakteristické. (Havlík, Kořa, 2002, str. 128)

„Ve škole má vždy větší možnosti uplatnění vlivu na druhé učitel, než jeho žák. V principu platí, že práce profesionálního vychovatele je založena na tom, že mohou využívat svou dominanci pro řízení a kontrolu dlouhodobě rozvrženými procesy vyučování a učení, které jsou centrální v sociálních interakcích ve škole.“ (Havlík, Kořa, 3003, str. 128)

2.2.1 Socializace ve škole

Kvalitativně novým prvkem v životě dětí je příchod do školy.

Pro každého člověka je charakteristická sociální závislost, vyžaduje být začleněn do sociálních skupin, které se podílí na jeho socializaci i uspokojování individuálních potřeb. Psychologicky rozhodující je pro rozvoj jedince pozitivní referenční skupina. Školní třída se pro dítě takovou skupinou může stát. Téměř vždy je důležitý postoj učitele a jeho podpora této charakteristiky skupiny. Prakticky pro každého žáka je důležité cítit se dobře ve školní třídě, ne každý to však skutečně zažívá. (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012)

„**Dětská skupina je na začátku roku ještě málo diferencovaná.** Vztahy dítěte ke spolužákům a k druhým dětem vůbec jsou v té době stále ještě hodně nahodilé. Závisí například na tom, s kým dítě právě sedí v lavici, vedle koho v sousedství bydlí, s kým si společně hraje apod. **Teprve kolem deseti let se vytvářejí trvalejší vztahy přátelství, založené na osobních vlastnostech, a celá skupina se začíná vnitřně diferencovat.** Ve třídě i ve společenstvích založených na

společných hrách se postupně buduje určitá struktura. Některé děti nyní zaujímají vysoké postavení, například pro svou tělesnou sílu a obratnost, ale i pro některé osobní vlastnosti (kamarádství, ochota pomoci). **Na konci řady jsou obyčejně děti malého vzrůstu, slabé a také děti plaché a úzkostné.** Socializační vliv skupiny může být ovšem různý.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 140)

Specifičnost školní třídy jako sociální skupiny spočívá v tom, že je zde pohromadě poměrně velká skupina dětí, které spolu tráví značnou část dne, a to po dlouhou dobu. Třída se v prvním ročníku základní školy podobá absolutní monarchii. Jednotlivé děti vzhlížejí ke své učitelce a tyto diadické vztahy ovlivňují většinu dění ve třídě. Charakteristickým příkladem je, že se bez zábran žaluje. Občas se začínají uplatňovat vzájemné vztahy, zvláště solidarita mezi dětmi, které se znají z mimoškolního prostředí, ať už bydlí v jedné ulici, nebo se již ve škole osobně sblížily, například díky tomu, že sedí vedle sebe. Děti tělesně zdatné a osobně mimořádně vyspělé mohou získat určitý vliv na skupinku a mohou také ubližovat slabším, celkové dění ve třídě to však ovlivňuje jen málo. (Říčan, Janošová, 2010)

Postupným dospíváním dětí, individuálně i sociálně, se zvyšuje význam vzájemných vztahů mezi nimi a struktura třídy „krystalizuje“. Některé děti dosahují většího vlivu a moci, některé se naopak podřizují, protože se tak cítí bezpečněji. Žalování ubývá, děti si vyřizují své spory stále více mezi sebou. Slábne vliv učitele, žáci od něj stále více a záměrněji vyžadují dodržování určitých pravidel, podle kterých ho kriticky hodnotí. (Říčan, Janošová, 2010)

Dítě se svým zařazením do školní třídy stává součástí sociální skupiny. Tak jako v každé jiné sociální skupině získává žák určité sociální postavení. To závisí na různých faktorech, jako jsou osobnostní vlastnosti, vzhled, oblíbenost, schopnosti apod. Na základě toho, jak je dítě přijímáno ve třídě, může zaujímat různé místo ve struktuře třídy – od vůdců, přes přijímané členy až po odmítané a izolované žáky. (Říčan, Janošová, 2010)

„Přestože rodina zůstává základem veřejné socializace, je zřejmé, že setkání se školou staví pozice, role a autoritu rodičů do nového světla. Výchozí rodina řadu svých funkcí stále více realizuje až v mimoškolní době, o víkendech a prázdninách. Škola je poměrně rázným přechodem do světa práce – učení, je pro děti prvním setkáním s „veřejným prostorem“. Ve škole dítě vstupuje do dosud neznámých

formálních i neformálních vztahů, které vyplývají z povahy školní práce, z interakcí učitele a žáka i mezi žáky samotnými. Škola se stává bodem, kolem něhož se organizuje každodennost dítěte, vyžaduje plnění povinností, vynucuje si nový typ konformity. Dítě se musí ve školní třídě i při dalších činnostech ve škole začlenit také mezi vrstevníky, prosadit a obhájit svoji pozici ve skupinových vztazích „sobě rovných“. Školu tak lze chápat jako předobraz společnosti dospělých.“ (Havlík, Kořa, 2002, Str. 52)

2.2.2 Třídní kolektiv

Třída je sociální skupinou, která má velký vliv na vývoj socializace dítěte a přispívá k rozvoji specifických sociálních dovedností. Dítě si osvojí způsob navazování kontaktů a komunikace na úrovni rovnocenných partnerů. Zkouší si rozmanité formy soupeření, ale i způsoby spolupráce. Může zde získat významnou sociální zkušenost s projevem solidarity, kterou nelze prožít jinak než ve skupině rovnocenných bytostí. Vznikají zde různé přátelské vztahy a postupně dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Získání dobré pozice a sympatie spolužáků je v dětství značně významné. Dítě si takto potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby, získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projeví i v jeho sebepojetí. (Vágnerová 2000)

Sociální skupinu tvoří dle Hrabala (2003, str. 8 in Helus, 2007, str. 21) určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací. Která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.

„Podle **teorie skupinové socializace** (Harris, 1995) je faktorem, který obecně odpovídá za utváření osobnosti a její socializaci do kultury, **zkušenost dětí s vrstevnickými vztahy.** Teorie vysvětluje chování ve vrstevnické skupině na základě čtyř zabudovaných predispozic nebo evolučních adaptací, které mají lidé společné s ostatními primáty. Jde o skupinovou afilaci jako základ pro vnitroskupinové preference, strach nebo nepřátelství k cizím, což produkuje

nepřátelství mimo skupinu, vnitroskupinové soupeření o status a hledání a formování blízkých dyadických vztahů.“ (Sollárová in Výrost, Slaměník, 2008)

2.2.3 Role školáka

Mění se sociální role dítěte, roli školáka si samo nevybírání, dítě ji získává automaticky, bez ohledu na vlastní přání. Má dosti přesná pravidla a společností určený rituál, který vymezuje její počátek. **Každé dítě se s touto rolí ztotožňuje individuálně určitým způsobem a zaujímá k ní specifický postoj, který je dán:**

- **Mírou identifikace s touto rolí, tj. jejím osobním významem.**
- **Mírou sociální prestiže, kterou mu v jeho prostředí tato role přináší.**

(Vágnerová 2000)

Role školáka zahrnuje dvě dílčí role:

- **Podřízená role žáka.** Role žáka je institucionálně určena, její obsah je dost jednoznačně předepsán školním řádem a je vždycky podřízenou rolí. V rámci této role se rozvíjejí různé schopnosti a dovednosti. Míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, jeho profesní roli. Na ní závisí příslušnost k určité sociální vrstvě i sociální status jejího nositele. Představuje významnou zkušenost, která ovlivní rozvoj sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších životních cílů. Společnost si vytváří určitou normu žáka, jejíž znaky by, alespoň rámcově měly mít všechny školní děti. Je vyžadováno, aby tuto normu dítě respektovalo a snažilo se jí co nejvíce přiblížit. Když se chová v souladu s tímto očekáváním, je odměňováno. Jestliže dělá něco jiného, je negativně hodnoceno a odmítáno.
- **Souřadná role spolužáka,** tj. vrstevníka, kamaráda. Způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Je základem sociální úspěšnosti jiného druhu, jde zde spíše o schopnost získat určitou pozici a být přijímán různými lidmi na stejné úrovni, např. v partnerských vztazích či mezi spolupracovníky. V tomto směru je významná zkušenost u dětské skupiny. Zde se jedinec učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládnání rolí určitého typu, které spoluurčují jeho budoucí sociální úspěšnost. (Vágnerová 2000)

Ve vrstevnické skupině má dítě prostor pro sdílení životní zkušenosti a společné řešení problémů. Přijímá zde skupinové normy, styl života, typického pro určitou věkovou skupinu, ideály, hodnoty atd. Role spolužáka je na počátku školní docházky nediferencovanou, obecně souřadnou rolí, ale v průběhu doby se intenzivně rozvíjí. Děti mohou ve třídě získat různé role. Některé mají velkou hodnotu, jsou dominující nad ostatními a mají značnou prestiž, nebo právě naopak. Zkušenost života ve skupině dětí má velký přínos pro socializaci. Dítě zde má větší možnost výběru. Může být aktivnější a může se více řídit dle vlastního uvážení. (Vágnerová 2000)

Pro děti mladšího školního věku je důležitý názor učitele na jednotlivé spolužáky. Ten je bezpodmínečně přijímán, ať už se projeví verbálně nebo neverbálně. Závislost na pedagogovi není zaměřena pouze na sebehodnocení, ale má vliv rovněž na vztahy k ostatním žákům ve třídě. Teprve postupně, s nástupem kritičtějšího způsobu myšlení, začnou děti nezávisle uvažovat i o svých kamarádech. (Vágnerová 2000)

2.2.4 Střední školní věk

V období středního školního věku si dětská skupina vytvoří své vlastní normy. Normy vrstevnické skupiny jsou pro děti velmi podstatné. Sice ještě nejsou považovány za významnější než pravidla, která určují dospělí, ale v dětské skupině jsou respektovány. Pokud by se dítě chovalo jinak, než se vyžaduje, kamarádi by je nepřijali. Hrozba vyloučení z kolektivu a izolace je natolik velká, že se všichni raději přizpůsobí. Hodnocení ve skupině vrstevníků se začíná řídit podle vlastních pravidel a má stejný význam, jako hodnocení dospělých. Jde o jednu ze známek začínající prepuberty, což je podstatné vývojové období. (Vágnerová 2000)

Spolužáci jsou děti stejného věku, jenž navštěvují jednu třídu a mezi nimiž je vztah formální rovnosti. V mladším školním věku mají spolužáci mnohem menší subjektivní význam než učitel, od středního školního věku je tomu naopak. V prvních ročnících školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou sociální skupinou. Její složení náhodné, dítě si své spolužáky nemůže vybrat. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet. (Vágnerová 2000)

„Základním faktorem socializace se v dětství stává vrstevnická skupina.

Zhruba od 10 let začíná vliv vrstevníků nad vlivem dospělých převažovat. Do 12. až 13. Roku dítěte bývají vrstevnické skupiny podle pohlaví homogenní, s pubertou se vytvářejí smíšené. Pro tento věk je typické, že se jejich sociální život realizuje mimo školu. Vytvářejí si své skupinové normy, hodnoty, postoje, formy komunikace, nezřídka na sebe poutají pozornost vnějšími příznaky. Způsoby chování členů vrstevnických skupin podléhají vnitřní sociální kontrole a nezřídka jsou odchylky od jejich norem sankciovány. Jako tvrdá sankce může být vnímáno vyloučení z „party“. Vrstevnická skupina plní významné sociální funkce.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 53)

2.2.5 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku

Potřeba kontaktu s vrstevníky je nejvíce významnou potřebou v období školního věku. Každé dítě středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou uznáváno. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby, některé z nich mohou být v této době souběžně uspokojovány rodiči i kamarády, překrývají se. (Vágnerová 2000)

Skupina vrstevníků od dětí očekává, že se budou všichni chovat stejně. Splnění tohoto požadavku přináší výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti a tím i potvrzení jistoty. Kdo se chová jinak, bývá ostatními odmítán. Nedá se mu dobře rozumět, co chce svým chováním ostatním sdělit, a tak je jednodušší a rychlejší jej vyloučit, než nad tím přemýšlet. Norma prezentovaná učitelem ustupuje významu normy prezentované žáky. Děti středního školního věku vytvářejí větší či menší skupinky, obvykle se ještě nejedná o intimnější a stálejší přátelství. Skupiny kamarádů bývají otevřené, v zásadě je přijat kdokoli, kdo splňuje základní podmínky. Ve středním školním věku hraje velkou roli faktor stejnosti či značné podobnosti. (Vágnerová 2000)

Děti v tomto období přichází do takové fáze socializačního vývoje, kdy jsou schopné vytvořit skupinu, která může v určitých ohledech jednat jako celek. To znamená, že mohou dát společně najevo i odmítání, agresi. Skupina vyžaduje od svých členů přizpůsobení a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže. (Vágnerová 2000)

Větší popularitu získávají děti, které jsou dobře laděné, mají smysl pro humor, jsou otevřené, přátelské, které dovedou pomoci a nejsou sobecké. Populární děti bývají sociálně zdatné, jsou to ty, jež zvládly potřebné sociální dovednosti (dovedou udržovat a navazovat kontakt, chovat se kooperativně a ve shodě se skupinovými normami). Dovedou ostatním dětem imponovat svými schopnostmi a nemají problém v běžných skupinových aktivitách. Neoblíbené děti to nedovedou. Nemají dovednosti, které jsou potřebné ke kontaktu s vrstevnickou skupinou (neumí se s ostatními dětmi domluvit, nejsou schopné respektovat jejich normy a nedovedou spolupracovat). Prosazují se neadekvátním způsobem, užívají agresivní strategie a jsou egocentrické. Obyčejně také nestačí požadavkům vrstevníků ve hře a v jiných skupinových aktivitách. Problémy se zařazením do vrstevnické skupiny mohou mít i děti nadprůměrně nadané, které mají jiné zájmy. (Vágnerová 2000)

Neoblíbenými se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům. K méně šikovným vrstevníkům se často spolužáci chovají tak, jako by sami byli strůjci svých nedostatků, a odmítají je. Myslí si, že požadovaná změna závisí jen na jejich vlastní vůli. Dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici nebo se o to alespoň pokusit. Jestliže se to nedaří obvyklým způsobem, může začít pátrat po jiném. V krajním případě použije nějakého náhradního způsobu, který mu pomůže situaci zvládnout. Podstatné je, aby si dítě mohlo zachovat přijatelné sebehodnocení, a tím i sebeúctu. (Vágnerová 2000)

V rámci takových obran, se může snažit získat přízeň kamarádů jakýmkoliv způsobem, který vůbec nevede k nějakému efektu (např. vnučováním, šaškováním, uplácením). Problém spočívá v tom, že takto jednajícímu dítěti automaticky zbývá pouze podřadná role. Jinou možností je zkreslení skutečnosti, která je nevyhovující. Nepopulární a odmítané děti jsou schopné si vymýšlet a podávat realitu zcela odlišně. To není podmíněno jejich inteligencí, ale emočním tlakem. Vymyšlený příběh zde působí v roli přijatelné náhražky nepříznivé zkušenosti. Jinou možností je rezignace na lepší pozici, respektive únik z dětské skupiny, od traumatizující skutečnosti. Slabou stránkou takových strategií je, že se mohou zpevňovat a stát se trvalejšími. (Vágnerová 2000)

U nezralých dětí se setkáváme s regresí, tj. s tendencí hledat ochranu u authority. Obrany mohou mít i aktivnější podobu, dítě se může snažit prosadit za každou cenu. Může být agresivní, zlomyslné, mstít se ostatním za to, že ho odmítají. Tento způsob většinou také nemá kladný efekt. Vrstevníky nelze se k sympatiím přinutit, a tak se buď agresora bojí, nebo se s ním perou. Takové dítě zůstává osamocené, protože vhodnější strategie nezvládá a samo od sebe je v tomto věku už nezíská. (Vágnerová 2000)

2.3 Problémy v sociálních dovednostech

F. M. Gresham (1985, str. 181. in Gajdošová, Herényiová, 2006, str. 237) rozděluje **problémy v sociálních dovednostech do čtyř skupin, a to podle toho, zda žák ví, nebo neví, jak danou dovednost použít, a zda jsou přítomné, nebo nepřítomné také emoční projevy**, např. strach, úzkost nebo hněv. Tyto čtyři skupiny problémů v sociálních dovednostech klasifikuje autor takto:

1. **Nedostatky v osvojování si sociálních dovedností.** Ve škole se setkáváme se žáky, kteří vůbec nemají rozvinuté požadované sociální dovednosti, aby se v dané situaci adekvátně chovali a měli adekvátní vztahy se spolužáky a učiteli. Například jde o žáky, kteří nevědí, jak se připojit k dětem, které hrají nějakou hru. Nevědí, co a jak mají říci a co je vhodné v takové situaci udělat.
2. **Nedostatky v používání sociálních dovedností.** Ve škole je i mnoho žáků, kteří si sice sociální dovednosti osvojili, ale neumí je použít na požadované úrovni. Příčinou tohoto jevu často bývá slabá motivace nebo nedostatek příležitostí se takto chovat a určitým způsobem se projevovat. V sociálních situacích bývá takovým problémem „dělání komplimentů“. Žák zná důvod, proč je třeba říci něco pozitivního druhému člověku, pochválit ho, umí kompliment zformulovat, ví, kdy ho použít, ale neví, jakým hlasem je ho třeba říci a jaké neverbální projevy při tom použít.
3. **Nedostatky v sebekontrole sociálních dovedností.** Tyto problémy v oblasti sociálních dovedností má žák, který si neosvojil určité sociální dovednosti zejména z důvodu častých negativních emocí, jako jsou strach, úzkost nebo fobie. Děti se nenaučily komunikovat se spolužáky, protože měly strach z komunikace a zároveň se vyhýbaly sociálním situacím, které by strach redukovaly, takže tím

posilovaly svou izolaci. Jiným emočním projevem, jenž zabraňuje osvojení si adekvátních sociálních dovedností, je impulzivita. Žáci, kteří jsou nadměrně impulzivní, si velmi těžko osvojují vhodné interakční strategie. Spolužáci impulzivní chování odmítají a dětem takovým chováním se vědomě vyhýbají. Impulzivní děti často odmítají i rodiče a učitelé, jejich chování se verbálně nebo i fyzicky trestá či ignoruje. Je pochopitelné, že v takovém prostředí se děti požadovaným sociálním dovednostem ke vhodné sociální interakci s jinými lidmi nenaučí.

4. **Nedostatky v sebekontrole používání sociálních dovedností.** Žáci s těmito problémy mají sice požadované sociální dovednosti, ale nevyžívají je, zejména z důvodu úzkosti a strachu. Ačkoli vědí, jak určitou sociální dovednost použít, činí tak zřídka a nepravidelně.

(Gresham 1985, str. 181. in Gajdošová, Herényiová, 2006, str. 237)

3 ŠKOLNÍ KOLEKTIV

Povinnou školní docházku musí absolvovat každý z nás. Ve škole tráví děti poměrně velké množství času. Škola tak má dostatek příležitostí a velkou moc v ovlivňování vědomostí, dovedností, názorů a postojů.

3.1 Škola

„Školou se označuje instituce aktivně se zabývající rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání. Její fungování je podporováno legislativními normami. Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci. Je primárně institucí společenskou, která má své vlastní cíle i způsoby jejich naplnění. Jejím základem je předávat poznatky i dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacího působení podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti. Vedle rodinného je to právě školní prostředí, které se významným způsobem podílí na vývoji a rozvoji lidského jedince.“ (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str. 9)

„Interpersonální vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné, neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí. Vždy je přítomen učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy. Jeho partnerem je žák, školní třída, rodiče, kolega, ředitel, z nichž každý má své specifické charakteristiky, a samozřejmě je ve hře také konkrétní situace a dané specifické prostředí s řadou situačních proměnných.“ (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str 14)

Sociální vztahy ve škole jsou základem edukačních procesů. Příznivě rozvinuté sociální vztahy podporují úspěšnou realizaci cílů výchovy a vzdělávání. Učitel hraje podstatnou roli a je důležitým dospělým, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí. Důležitou roli hrají vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou symetrické a mají svou autonomii (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012)

3.2 Školní třída

„Školní třída je specifickou vrstevnickou skupinou, kterou charakterizuje nevýběrovost a přibližně stejná vývojová úroveň jejích členů, vystavení výkonovým nárokům a s tím souvisejícím navozením atmosféry soupeření. Úspěšné prosazení ve třídě je pro rozvoj přijatelného sebehodnocení stejně důležité jako dobrý prospěch.“ (Vágnerová, 2005, str. 178)

Žáci navštěvující jednu školní třídu, tvoří zcela zvláštní skupinu. Jako dospělí ji určitým způsobem organizujeme. Každý žák v ní má předem určené určité úlohy, role, především ve vztahu k učitelům, ale mezi ostatními spolužáky. Očekává se, že děti budou s učiteli spolupracovat, pozorně jim naslouchat a plnit jejich pokyny, že se budou navzájem respektovat a spolupracovat, tak jak je to dáno školním řádem, a obecně platnými pravidly společnosti, ve které žijeme. (Říčan, Janošová, 2010)

„Školní třída se z hlediska sociální psychologie považuje za malou sociální a zároveň formální skupinu, pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá. Školní třída však může, ale nemusí být i referenční skupinou.“ (Gajdošová, Herényiová, 2006, str. 110)

„Na počátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou skupinou, z pohledu malého školáka je příliš velká, zpočátku svoje spolužáky příliš nerozlišuje. Postupně dochází k vnitřní diferenciaci třídy a rozdělení rolí, které se liší svým obsahem i postavením. V této době je nejdůležitější a nejdůležitější osobou učitel.“ (Vágnerová, 2005, str. 178)

„Ve středním školním věku je třída vnitřně strukturována, jednotlivé děti zde zaujímají určité postavení, které se v následujících letech příliš nemění. Pro třídu jako věkově vyrovnanou vrstevnickou skupinu je typické, že se zde od všech dětí očekávají stejné kompetence a podobné chování, stupňuje se tendence odmítat projevy, které tomuto požadavku neodpovídají. Podobnost přináší výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti a tím i potvrzení jistoty. Kdo se něčím liší, bývá ostatními odmítán. Nedá se mu dobře rozumět a tak je jednodušší ho odmítnout, než nad ním uvažovat. Střední školní věk je obdobím, kdy třída dovede vystupovat a jednat jako celek, který má určitou autoritu a schopnost vyjadřovat společenské postoje, eventuálně prosazovat uspokojení společných potřeb. Hlavním smyslem

takového jednání je potvrzení kompetencí a významu skupiny, jejíž síla a moc je větší než možnosti jednotlivce. Vědomí síly skupiny slouží jako podpora pocitu jistoty v době, kdy se děti začínají odpoutávat ze závislosti na hodnotách a normách dospělých. Ve středním školním věku začnou být pro děti významné normy, stanovené vrstevnickou skupinou. Třída vyžaduje od svých členů konformitu a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a větší prestiže. Tlak na loajalitu a konformitu lze chápat jako jeden z projevů potřeby stejnosti a jednoznačnosti, posilující jistotu. Tento požadavek může posilovat různé projevy chování, pozitivní i negativní. Může stimulovat projevy solidarity a vzájemné podpory, ale i odmítání, eventuelně až izolaci či šikanování odlišných dětí. Podnět k agresivnímu jednání může být různý, děti středního školního věku jsou sugestibilní a dají se snadno ovlivnit.“ (Vágnerová, 2005, str. 178)

3.2.1 Vývoj školní třídy

Školní třída je sociální skupina, která má dle Brauna (2007, str. 24) tyto **charakteristiky:**

- Mezi členy jsou vzájemné vztahy.
- Každý člen má své postavení, statut, skupina má svou hierarchii.
- Třída má svou historii – způsob vzniku, vedení předchozími třídními učiteli apod.
- Třídní dění má svou dynamiku.
- Třída se naučila svým způsobem řešit konflikty.
- Třída se naučila (nebo nenaučila) zvládat vnější zatížení.

3.2.2 Stádia vývoje třídního kolektivu

Kolektiv dětí ve škole prochází vývojem. Na základní škole se dle Brauna (2007, str. 26) vývoj třídního kolektivu a jeho diferenciací odehrává **ve třech cyklech:**

- **Rané stádium prekohezní** (1. – 3. třída)
- **Stádium prvotní koheze** (4. - 6. třída)
- **Kohezní stádium** (7. – 9. třída)

„**Prekohezní stádium** začíná první třídou. Zde se setkávají děti, které již mají sociální zkušenost s dalšími dětmi z mateřské školy, ale i ty, které byly dosud pouze v rodině. Rozdíl je i v tom, že některé děti měly odklad školní docházky a v tomto věku je znát, že jsou starší a zralejší. Společně vstupují do systému školy, vytváří se prvotní hierarchie. Názory učitele jsou brány za normu. Prvotní diferenciací třídy odpovídá přístupu učitele. Učitel je zcela ojedinělým limitujícím faktorem skupinové dynamiky, utváří platformu, definuje první skupinové normy a děti je bez výhrad přijímají. Pokud se vyskytnou nějaké kritické hlasy, jsou většinou iniciovány názory rodičů. Dítě v podstatě předává to, co slyší na účet školy či učitele doma.

Stádium prvotní koheze je charakterizováno vznikem „veřejného mínění“ třídy. Žák získává své místo v sociální hierarchii bez ohledu na názor učitele. Vznikají první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Dynamiku třídy ovlivňují dobře socializovaní jedinci.

Kohezní stádium znamená vytváření hierarchie dle „veřejného mínění“ dětí, bez výrazného vlivu učitele, ale jako důsledek předchozího vývoje a role jedince v kontextu třídy. Děti již také akcentují mezipohlavní rozdíly.“ (Braun, 2007, str. 27)

3.2.3 Pozice dítěte ve třídě

Získání přijatelné sociální pozice ve třídě vyžaduje jiné kompetence než dosažení dobrého prospěchu. Pozici dítěte může ovlivnit několik rozdílných skutečností.

Na status žáků ve třídě dle Gajdošové a Herényiové (2006, str. 110) spolupůsobí **faktory**:

- **Prospěch** – žáci častěji odmítají spolužáky, kteří mají vynikající prospěch, ale i spolužáky s hraničním intelektem či žáky vyzdvihované učiteli pro učené výsledky, popř. dobré chování při výuce
- **Vzhled** - mezi odmítanými žáky bylo více jedinců s tělesnými defekty, nacházeli se tu žáci např. obézní kockaví, ryšaví a žáci s poruchami zraku. Zkušenosti ukázaly, že odmítání jedinců s tělesným handicapem nebylo primární reakcí jejich spolužáků na defekt, ale vázalo se na osobnostní vlastnosti těchto jedinců.
- **Schopnosti** – za vůdce si žáci vybírají šikovné, chytré, životaschopné, aktivní jedince, lepší, než jsou oni sami, ale nikoli ty nejlepší či nejschopnější spolužáky.

- **Věk** – v nižších ročnících postavení žáka závisí více na prospěchu školní úspěšnosti, učení a chování, v pubertě a adolescenci se žáci posuzují podle osobnostních vlastností. Mezi nejdůležitější patří emoční vlastnosti, potom volní a nakonec až intelektuální.

Hrabal (1989 in Vágnerová, 2005, str. 180) rozlišuje **dva faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě:**

1. **Míra sympatie, oblíbenosti, závisí na sociálních kompetencích dítěte.** Třídou bývá pozitivně hodnoceno takové chování, které usnadní navazování kontaktu i udržení vztahu. Z tohoto hlediska je důležitá otevřenost, přátelskost, schopnost empatie, vyjádření solidarity, pomoci a opory i důraz na sdílení různých zážitků. Bez významu není ani převažující pozitivní ladění a smysl pro humor. Oblíbené děti svým prosociálním chováním a projevovanými pozitivními emocemi, vyvolávají kladnou citovou odezvu. Dovedou ostatním imponovat svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. V krajním případě mohou své oblíbenosti zneužívat, mohou se snažit se svými spolužáky manipulovat, obvykle proti potenciální konkurenci a ve svůj prospěch. Takové chování je typické pro dívky, které chápou přátelství výlučně a paralelní sympatii k jiné vrstevnici jako zradu.
2. **Pozitivní hodnocení a míra prestiže, jakou dítě ve skupině získá, závisí na různých kompetencích, které zde mají pozitivní hodnotu.** Školákům imponuje odvaha a sebedůvěra, což občas vede k tendenci se před ostatními dětmi předvádět a vytahovat. Pozitivně bývá hodnocena i fyzická síla a obratnost, celková zdatnost či vzhledová atraktivita. Školní prospěch nemá pro děti takový význam jako pro dospělé, a tak může učitel zjistit, že v jeho třídě je jedním z nejlivnějších žáků jedinec, který se příliš dobře neučí. Sociální prestiž může posilovat i imponující vlastnictví, oblečení, hračky, sportovní pomůcky, počítač apod. V současné době začíná být majetek důležitým prostředkem sociální diferenciaci již ve školním věku. Spolužák, který je vysoce ceněn, se stává objektem nápodoby a identifikace. Ostatní děti by chtěly být jako on, a proto jej preferují i na vztahové úrovni. Kamarádství s imponujícím vrstevníkem posiluje jejich vlastní prestiž. Imponující spolužák, který slouží ostatním jako vzor,

nemusí mít jen pozitivní vlastnosti, může to být i manipulátor či agresor, který se dovede prosadit, jeho prestiž může posilovat nerespektování učitele a ostatní děti se jej budou snažit napodobovat. Může jim imponovat bohatstvím svých rodičů a rozdělovat třídu na bohaté, kteří mají určitá privilegia, a chudé, kteří se musí podřizovat a jsou považováni za méněcenné.

(Hrabal 1989 in Vágnerová, 2005, str. 180)

Dle Vágnerové (2005, str. 181) **se podle míry obliby a prestiže jednotlivých dětí třída nejpozději ve středním školním věku vnitřně diferencuje, jednotliví členové skupiny zde získají, nebo je jim přisouzeno, určité postavení.**

V hierarchii skupiny lze rozlišit různé pozice:

- **Postavení neformálního vůdce** získává dítě, které je vysoce hodnoceno, má ve skupině značnou prestiž a z ní vyplývá i dostatečně velký vliv. Jeho osobnostní vlastnosti a preference vedou k podpoře určitých způsobů chování ostatních členů skupiny, stává se jejich vzorem a oni ho napodobují, nebo spolužáky ovlivňuje přímo, stanovením požadavků, které nemusí být slučitelné se školním řádem. Vždycky nejde jen o žádoucí varianty, vůdce třídy může stejně snadno podporovat i i rozvoj negativních projevů. Získání role vůdce přispívá k sebejistotě, samostatnosti a nezávislosti, schopnosti řešit problémy a snášet zátěž konkurence. Na druhé straně může stimulovat a posilovat tendenci k nadměrnému sebeprosazování, bezohlednost k ostatním, zejména slabším, sklon k manipulaci a využívání jiných atd. Učitel by si měl všimnout všech projevů vůdce skupiny a v případě potřeby jeho chování korigovat, aby nepřesáhlo únosnou míru.
- **Postavení hvězdy** získává dítě, které je oblíbené a zároveň ostatním něčím imponuje. Jeho vliv ve třídě vyplývá z jeho obliby, děti snadno přejímají jeho názory, napodobují je, a většina třídy by se s ním chtěla kamarádit. Rizikem této role je možnost ztráty sebekritičnosti, nadměrného důrazu na sebe sama, potřeby obdivu a návyku jednat s ostatními nadřazeně. Pro učitele je důležité vědět, že oblíbené děti mohou svého postavení zneužívat, skupina bude více tolerovat jejich chování, i když by překračovalo obvyklý standard.

- **Pozici dobrého kamaráda** získá dítě, které je většinou třídy sympatické, ale nemá podstatnější vliv. Buď proto, že nemá potřebné imponující vlastnosti, nebo dává přednost pohodě před sebeprosazováním. Dobrý kamarád je ten, který nikdy nezklame, každému pomůže, je přátelský, nevytahuje se nad ostatní. Takové děti přispívají k pozitivnímu klimatu třídy, a pokud je jich ve skupině dostatečný počet, působí jako prevence rozvoje nežádoucích jevů, jako je šikana. Rizikem této role je neschopnost prosazení vlastních názorů a potřeb, zneužití jejich altruismu a někdy i určitá pohodlnost, která jim brání bojovat o získání větší prestiže.
- Většina dětí ve třídě má **postavení přijatelného spolužáka**. Tato skupina je typická průměrným vlivem i oblíbeností, ničím nevyniká, není ničím nápadná, ale také ostatní ničím nedráždí. Je to pozice, která přináší pohodu a jistotu průměru, není ničím ohrožena a je nepřijatelná jen pro nadměrně ambiciózní děti. Ostatní bývají spokojeni, protože nejsou izolováni ani odmítáni, mají vždycky alespoň nějakého kamaráda a nikdo jim neubližuje. Obvykle to bývají jedinci, kteří jsou průměrní i prospěchově. Tato skupina mívá sklon k značné konformitě, udržuje svou pozici díky schopnosti akceptovat normy skupiny a přizpůsobit se jejím požadavkům. Nemá takový vliv, aby mohla prosadit svůj vlastní názor, a bojí se riskovat konflikt, protože by mohla mít problémy s mocnějšími spolužáky. Z hlediska učitele nebývají tyto děti problematické, snad jen tehdy, podporují-li nežádoucí chování některého z vůdců skupiny, což je vzhledem k jejich konformitě možné. Pokud se ve třídě objeví šikana, obvykle nejsou schopny proti ní zasáhnout, jejich strategií je mlčet a doufat, že se samy nestanou obětí.
- Děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence, jejichž chování, zevnějšek, či sociální postavení je něčím odlišné, neodpovídá očekávání průměru třídy, popřípadě působí nepříjemně a s ostatními si nerozumějí, získávají **roli odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka**. Označení nějakého dítěte jako neoblíbeného, odmítaného a izolovaného může učiteli sloužit jako signál odlišnosti, resp. nedostačivosti jeho socializačního rozvoje. Takové děti nemají potřebné kompetence a nejsou schopné vyhovět požadavkům skupiny. Z nějakého důvodu si neosvojily dovednosti, které jsou v sociálním kontaktu potřebné, nedovedou se s ostatními domluvit, nerespektují společné normy a

neumí spolupracovat. Prosazují se nepřiměřeným způsobem, jejich projevy bývají rušivé. V krajním případě jim může být přisouzena role nemožného spolužáka, o něhož nikdo nestojí a všichni by byli raději, kdyby ve třídě nebyl. Důvody sociálního selhávání mohou být různé, školáci ještě nejsou ochotni a někdy ani schopni diferencovat. Z jejich hlediska má negativní hodnocení jasný důvod, odmítané dítě je jiné, a tudíž „nenormální“.

(Vágnerová 2005, str. 181)

Dle Vágnerové (2005, str. 183) **do kategorie odmítaných dětí patří jedinci, kteří jsou výbušní, dráždiví, agresivní a hostilní, k ostatním bezohlední, nebo naopak, děti nápadně odtažitě, nesmělé, bázlivé.**

- **Agresivní děti**, které se prosazují fyzickou silou, nebývají oblíbené, spolužáci je většinou nemají rádi, ale bojí se jich. Bývají sociálně aktivní a mají tendenci zaujmout vůdcovské postavení. Často se kamarádí se stejně agresivními jedinci a vytvářejí takto zaměřené skupiny, v nichž se vzájemně posilují v tendenci jednat agresivně. Dost často patří spíše do kategorie kontroverzních dětí, k nimž skupina zaujímá ambivalentní vztah. Některým takové projevy imponují, stávají se jejich obdivovateli a pak je napodobují, nebo se s nimi dokonce identifikují a ve všem je podporují. Jiným dětem vadí, dráždí je, a proto patří mezi jejich odpůrce.
- **Úzkostné děti**. Nízká atraktivita odtažitých a úzkostných dětí je dána jejich nekompetentností, neprůbojností, odtažitostí, plachostí a bojácností, neschopností se bránit nebo prosadit. Mezi úzkostností a sociálním odmítáním bývá vztah vzájemné závislosti. Odmítání posiluje úzkost a úzkostné projevy snižují sociální atraktivitu dítěte. Takové děti se často cítí izolované a osamělé. Bývají odmítány proto, že jsou nositelem nežádoucích a neimponujících vlastností, zejména pokud je jejich úzkostnost kombinována s nepříjemnými projevy, např. plačtivostí a sklonem k přehnaným obranným reakcím. Ve vztahu k nim se u ostatních dětí projevuje tendence k antiidentifikaci, tj. odmítání takových rysů osobnosti, které by ony sami nechtěly mít, nebo se obávají, aby je neměly. Odmítané dítě s nízkou mírou prestiže prožívá své postavení jako zátěž, s níž je obtížné se vyrovnat. Bývá obětním beránkem, potenciální obětí šikany. Odmítání odtažitých dětí v průběhu školního věku mívá spíše stoupající tendence. U malých školáků

nemají podobné projevy ještě větší význam, často bývají pouze přechodné, vývojově podmíněné. Učitel by měl takovým dětem poskytnout oporu, která jim u spolužáků chybí, ale musí jednat citlivě, aby ještě neposílil nechuť většiny k úzkostným a neprůbojným jednotlivcům.

- **Sociální outsideri.** Obtíže se získáním přijatelné pozice může mít i dítě, jehož sociální postavení, resp. postavení jeho rodiny a z něho vyplývající způsoby chování, návyky, styl života i úprava zevnějšku ostatním neimponují, nebo je dokonce považují za symptomy něčeho nežádoucího. Třída mu může přisoudit roli sociálního outsidera, který je považován za méněcenného. Sociálně znevýhodněné děti se často přátelí mezi sebou, někdy se mstí bohatším a úspěšnějším za jejich přehlížení a odmítání. Může jít o děti z nízké socioekonomické vrstvy nebo romské etnické menšiny. Učitel by se měl snažit podobné projevy korigovat zdůrazněním jiných aspektů, které mohou prestiž sociálně znevýhodněných dětí posílit, např. jejich schopností a dovedností.
- **Přehlížené děti.** Stejně nevýhodné je postavení dítěte, které je přehlížené, protože není pro ostatní ničím zajímavé. Přehlížené děti nevyvolávají u svých spolužáků žádné pocity, nejsou jim sympatické a jimi ceněné, ale ani odmítané, nedovedou je ničím zaujmout. Bývají to děti málo aktivní, nespolečenské, s nižší sociální inteligencí nebo spíše s nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi, jejichž chování není pro ostatní rušivé. Tyto děti se obvykle sociálních interakcí spíše bojí, cítí se v nich nejisté, ale neprojevují se nápadně odlišně, obvykle se neprojevují nijak, jejich typickým rysem je sociální pasivita. Dost často se do této pozice dostávají nemocné a zdravotně postižené děti. Postavení přehlíženého dítěte je spojené s rizikem, že si jich nevšimne ani učitel a tak zůstanou po celou dobu školní docházky mimo veškeré dění a tím i zbaveni možnosti získat potřebné zkušenosti. (Vágnerová, 2005, str. 183-185)

„**Odmítané a přehlížené děti** mívají nižší sociální inteligenci, nedovedou se v běžných sociálních situacích správně orientovat, mívají tendenci přičítat ostatním vrstevníkům negativní motivy a očekávat od nich nepřátelské projevy. Nedovedou řešit běžné konflikty, užívají menší počet strategií, které navíc bývají nepřiměřené. Mívají nepřiměřené sebehodnocení, přinejmenším v oblasti sociálních dovedností.

Často nechápou důvody své neúspěšnosti, buď za příčinu svých problémů považují jiné, nebo naopak, cítí se být výlučnými viníky vlastního selhání a považují se za nepřijatelné. Odmítané děti mívají ve škole více problémů různého charakteru, mívají horší prospěch, více absencí, necítí se ve škole dobře a nemají o školu zájem. Odmítání může být spojeno s mnoha problémy v chování, které mohou být jejich příčinou i následkem.“ (Vágnerová, 2005, str. 187)

„**Opakované vyrušování šaškováním a nevhodnými poznámkami** může mít za cíl získat zájem spolužáků, podřídivé chování, kdy se dítě nechá od spolužáků využívat až terorizovat, může mít stejný motiv. Agrese a zlomyslnost může být pomstou za odmítání. Používání takových strategií obvykle nevede k uspokojivému efektu, sympatie se vynutit nedají a dítěti stejně nakonec zbývá jen podřadná role. Pro učitele je důležité posoudit, proč se dítě takto chová, jaké má důvody, co je motivuje, protože jediné tak je možné hledat nápravu.“ (Vágnerová, 2005, str. 188)

Dle Řezáče (1998, str. 165) bývají na základě zkušeností s terapeutickými skupinami odlišovány **následující role**:

- **Alfa** – neboli neformální vůdce skupiny, obvykle nejaktivnější člen, imponující a akceptovaný většinou členů skupiny.
- **Beta** – tzv. expert, mající specifické předpoklady k navrhování, či alespoň tvořivému rozvíjení variant řešení prezentovaných vůdcem skupiny.
- **Gama** – většina členů skupiny, spíše pasivní, přizpůsobiví, podléhající nebo se identifikující s vůdcem.
- **Omega** – outsider skupiny, okrajová pozice, ve skupině většinou neoblíben.
- **P** – „obětní beránek“, obvykle symbolický představitel nepřátelské skupiny.

Mezi **vnitřní faktory ovlivňující pozici dítěte ve třídě** řadí Braun (2007, str. 25):

- Emoční inteligence dítěte.
- Sebedůvěra a zdravé sebevědomí.
- Aktivita a angažovanost pro třídu.
- Studijní úspěšnost, inteligence, kreativita a vlastní ambice
- Adaptibilita a komunikativnost, extravertnost.

- Sociální zralost a dovednosti, schopnost navazovat kontakty.

Mezi **vnější faktory řadí** autor:

- Dobu kdy je dítě členem třídy.
- Nastavení učitelů k němu.
- Zdravotní stav.
- Rodinné zázemí.
- Předchozí zkušenosti a očekávání.
- Vnější fyzický vzhled (Braun 2007, str. 25)

3.3 Neklidné dítě ve školním kolektivu

„Hlavním společenským problémem dětského neklidu je jeho značná rušivost, která se ve školských podmínkách ještě zvýrazní. Tyto děti bývají častěji hůře citově akceptovány, odmítány nebo alespoň přijímány ambivalentně. Zažívají častou kritiku, bývají častěji hodnoceny jako neúspěšné. Vztahy k lidem jsou vlivem mnoha rušivých faktorů omezenější, modifikované četnější negativní zkušeností, ambivalencí či otevřeným odmítnutím.“ (Vágnerová, 2001, str. 42)

„**Hyperaktivní dítě** vyvolává napětí ve všech lidech, kteří s ním musí být delší dobu v kontaktu. Jeho problémem je, že působí nepříjemně, a tomu obvykle odpovídá zpětná vazba, kterou dostává. Neklidné dítě bývá pro učitele i ostatní žáky zdrojem nadměrné stimulace. Jeho projev je nejen ruší, ale i dráždí a vyčerpává. V tomto smyslu pro ně existence neklidného dítěte ve třídě představuje specifický zátěžový faktor, na který reagují různým způsobem.“ (Vágnerová, 2001, str. 42)

Hlavní potíže socializace hyperaktivního dítěte spočívají dle Vágnerové (2001, str. 43) **v tom že:**

- **Hyperaktivní děti mívají nízkou frustrační toleranci, bývají nezrale egocentrické a koncentrované jen na vlastní, bezodkladné uspokojení.** Nedovedou odložit uspokojení aktuální potřeby nebo reakce, nedovedou se ovládat. Nejsou schopné brát větší ohled na ostatní, nedovedou spolupracovat, potřebují být středem pozornosti
- **Nízká frustrační tolerance se projevuje i neschopností podříditi se normám, daným pravidlům.**

- **Hyperaktivní děti nedovedou řešit běžné konflikty.** Reagují na ně nějakým impulsivním, zkratovitým projevem a sebeprosazováním za každou cenu, bez ohledu na druhé. Impulsivní a tudíž nekooperativní jednání nedává jejich partnerům téměř žádnou volbu. Buď se takovému dítěti přizpůsobí, nebo o ně ztratí zájem.
- **Jejich chování bývá nestálé a nepředvídatelné.** Chybí jim schopnost sebekontroly a sebeovládání. V situaci nedostatečného uspokojení reagují zvýšeným neklidem a často i agresivitou jako obrannou v situaci subjektivního stresu. Problém je hlavně v nečitelnosti jejich projevu, nikdo přesně neví, co od takového dítěte může kdy očekávat. Opět jde o projev, který je v dětské společnosti odmítán a dráždí i dospělé.
- **Primitivní nezralá emotivita. Citové vzněty a impulsy se téměř okamžitě odrážejí v chování.** Dítě nedovede oddělit prožívání a jednání. Tyto děti bývají citově dráždivější a jejich nálady značně proměnlivé. Odlišnost a nápadnost jejich emocí připadá ostatním dětem divná a nepochopitelná. Stejně tak je pro ně nesrozumitelné i střídání nálad. Kromě toho se emoce snadno přenášejí na ostatní a děti se nepříjemnému působení brání odmítáním špatně naladěného a dráždivého spolužáka.

„Významným problémem hyperaktivního dítěte ve škole je také **neschopnost dodržovat specifické sociální normy, chovat se přiměřeně své roli školáka.** Odmítání je považováno za zasloužený trest, který má být pro dítě pobídkou ke zlepšení vlastního chování.“ (Vágnerová, 2001, str. 46)

„**Odmítání je obvyklou sociální reakcí na hyperaktivitu,** vyjádřené různým způsobem. Nepříznivá zpětná vazba posiluje nízké sebehodnocení a stimuluje obranné reakce. Funguje jako mechanismus sekundární zátěže, vyplývající z hyperaktivity.“ (Vágnerová, 2001, str. 46)

3.4 Třídní klima

Třídní klima je dle Čapka (2010, str. 13) **souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.**

Dle Mareše (2007, str. 265) klima společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vyučující třídu.

„Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát.“ (Mareš, 2007, str. 566)

„Časově termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny.“ (Mareš, 2007, str. 566)

„Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny.“ (Mareš, 2007, str. 566)

Sociálním klimatem rozumí Mareš (2007, str. 566) jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

O klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, tedy žáci a učitel.

Aspekty klimatu, které může učitel nejvíce ovlivnit, jsou:

- Vyučovací metody a edukační aktivity.
- Komunikace ve třídě.
- Kázeňské vedení třídy.
- Vztahy mezi žáky ve třídě.
- Participace žáků.
- Prostředí třídy. (Čapek, 2010, str. 15)

3.5 Učitel

„Za **dobré vychovatele** jsou považováni v moderní společnosti ti učitelé, kteří zvládnou umění citlivě vést mladé lidi k respektu k řádu, ale současně umožňují

četné svobodné projevy dítěte a mladých lidí, aniž by je prožívali jako ohrožující. Tito vychovatelé vědí – či alespoň silně tuší, že v případě nutnosti je třeba autenticky a bez přetvářky, bez maskujících technik a vytáček zavrhnout špatné činy, nikoli však dítě jako takové. V principu jde v obecném smyslu o to, jak se škole daří vytvářet u žáků vědomí, že požadavky a nároky na ně kladené nejsou pouhými rozmary učitelů, kteří nad nimi uplatňují moc, ale jsou nutností, vyplývající z potřeby sociálního soužití.“ (Havlík, Kořa, 2002, str. 132)

„Učitel nepracuje s množinou různých, vzájemně nezávislých jednotlivců, ale se skupinou, která má určitou vnitřní strukturu, je hierarchizovaná a vzájemné vztahy mezi jejími členy jsou spojeny s mocenským působením, ovládnutím i ovlivňováním druhých, v krajním případě i jejich izolováním či terorizováním. Mnohé z těchto vztahů nemůže příliš ovlivnit, ale měl by se v nich alespoň orientovat, aby v případě potřeby mohl účinně působit na vlivné jednotlivce a jejich prostřednictvím na celou třídu. Bez významu není ani možnost preventivního působení proti vzniku šikany. Pokud si učitel všímá vztahů ve třídě, ví, kdo je neoblíbený, či dokonce zavrhováný a naopak, které dítě má sklon k mocenským projevům a vytváření vlivných klik. Když se mu podaří citlivě zasáhnout, nemusí dojít k vyhocení problému.“ (Vágnerová, 2005, str. 177)

„Učitel by si měl všímat, jak se jednotlivé děti projevují nejen při vyučování ale i o přestávce, kdo s kým kamarádí či kdo je s kým v konfliktu, jak se řeší různé problémy a kdo je outsiderem skupiny.“ (Vágnerová, 2005, str. 177)

„Učitel by měl být orientován ve vzájemných vztazích dětí ve třídě, a aby toho dosáhl, stačí je pozorovat a všímat si jejich projevů.

- **Potvrzením dostatečné míry sympatie** je ochota ke sdílení určitého teritoria (lavice) nebo věcí, tendence trávit spolu přestávky a účastnit se společných aktivit. Dítě, s nímž nikdo nechce sedět, jít ve dvojici, které je o přestávce samo, bývá odmítaným či přehlíženým.
- **Poskytnutí opory a pomoci** je rovněž signálem pozitivního vztahu, i když může jít i o obecně cenný projev solidarity. Spolužák, který by jednal jinak, bývá odmítán, učitel by si měl všímat, zda se určitého dítěte někdo zastane, půjčí mu potřebnou pomůcku, dá mu opsat nebo napovídá. Za ohrožené lze považovat děti,

s nimiž nikdo nechce bát a v případě potřeby jim nikdo nepomůže, těm by měl učitel pomoci, aby se naučily chovat přijatelným způsobem.

- **Děti mají tendenci napodobovat spolužáky, kteří mají ve třídě vysokou prestiž.** U mladších školáků je nápodoba projevem potřeby jistoty pozitivního sebeomezení a touhy získat stejně dobré postavení. U starších školáků k ní přibývá potřeba vyjádření příslušnosti ke skupině, je projevem konformity ke skupinovým normám. V tomto případě nejde jen o nápodobu atraktivního spolužáka, ale o přijetí standardu chování, považovaného třídou za žádoucí. Nápodoba se může týkat chování, úpravy zevnějšku, vlastnictví věcí apod.“ (Vágnerová, 2005, str. 190)

„**Pro učitele je důležité vědět, jak vypadá struktura jeho třídy,** kdo je jejím neformálním vůdcem, kdo má největší prestiž i kdo je outsiderem. Řešení případných přestupků a problémů by mělo vždycky nějak zahrnovat pro skupinu podstatné jedince, jedině tak je efektivní. Učitelé obvykle vědí, jakou mají ve třídě pozici děti, které jsou něčím nápadné, ale pokud se nijak neprojevují, nemusí o jejich potížích nic vědět. Kromě toho je třeba mít na vědomí, že hodnocení učitelů je názorem dospělého pozorovatele a nikoliv příslušníka skupiny, a proto se může lišit. Dítě, které je odmítané třídou, nemusí být zároveň nepříjemné a nesympatické učiteli.“ (Vágnerová, 2005, str. 190)

„**Učitel na prvním stupni má velkou příležitost, jak rozvíjet, ovlivňovat žáky v reagování a přijímání jeho požadavku a záměru.** Vnímavý pedagog uvolňuje závislost na své osobě, není ve středu dění, vede žáky k citlivému vnímání spolužáků, ke kooperaci, skupinové práci, k sociálnímu vnímání. V centru dění se nachází samotné děti, učitel je nablízku, aby mohl poskytnout pomoc nebo vhodně reagovat na danou situaci ve skupině dětí.“ (Čapek, 2010, str. 20)

4 METODOLOGIE A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Zkušenosti dítěte v oblasti vztahů mezi žáky na základní škole mohou ovlivnit další vývoj jeho osobnosti. Cílem této práce je prozkoumat fenomén odmítaných dětí na základní škole a blíže specifikovat okolnosti tohoto jevu.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce bylo zjistit, jak pedagogové a poradenští pracovníci vnímají mezilidské vztahy ve škole, nastínit, jaká je situace šikanování na základních školách, a jak nahlíží na odmítání jako specifický druh šikany. Předpokládáme, že se tento druh šikany ve školách pravděpodobně vyskytuje, a zjišťovali jsme bližší okolnosti tohoto fenoménu. Zaměření spočívá především v oblasti vztahů mezi žáky, ale také vztahů mezi pedagogy a dalšími pracovníky školy, dále také jak vztahy působí na jednotlivce a v neposlední řadě na možnosti jejich ovlivňování. Dále se zaměřujeme na otázku šikany ve škole. Cílem bylo zjistit, jak často se šikana vyskytuje a jak se s ní pracuje na třídní i školní úrovni. Hlavním tematickým okruhem byly odmítané děti. Zjišťovali jsme, v čem spočívají důvody odmítání, jak často se odmítání ve školách vyskytuje a v jaké formě se může projevit.

V návaznosti na cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak vnímají pedagogové a poradenští pracovníci vztahy v třídním kolektivu?
2. Jaké pohlíží pedagogové a poradenští pracovníci na šikanu ve škole?
3. Jaké jsou zkušenosti pedagogů a poradenských pracovníků s odmítanými dětmi?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Zde je na místě představit metody, prostřednictvím kterých byl výzkum realizován. Pro praktickou část byla zvolena forma kvalitativního výzkumu. Ke sběru dat byla použita metoda strukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly realizovány individuálně s učiteli prvního stupně základních škol a také s poradenskými pracovníky, tzn. školními psychology, etopedy a metodikem prevence. Získaná data

byla následně vyhodnocena prostřednictvím **metody prostého výčtu, vytváření trsů, a metody srovnávání.**

4.2.1 Kvalitativní výzkum

„Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit.,“ (Chráska, 2007, str. 32)

„Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Zastánci kvalitativního výzkumu si více cení významu, který komunikuje osoba. Podle nich pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout, sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat. Výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může porozumět a blíže je popsat. Kvalitativní výzkum používá zejména takové metody, které umožňují být se zkoumanými osobami tváří v tvář. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Podle zásad kvalitativního výzkumce každý člověk nebo skupina lidí jedinečná. Má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka nebo skupin. Má se zkoumat hlavně holisticky, v celku.,“ (Gavora, 2000, str. 32)

4.2.2 Metody získávání a zpracování kvalitativních dat

Pro získání kvalitativních dat jsme zvolili **metodu interview**. K fixaci dat byl využit **audio záznam na diktafon** z důvodu autentičnosti a možnosti dalšího zpracování do písemné podoby. Byl využit též záznamový arch k zaznamenávání osobních údajů o respondentech (příloha č. 3).

4.2.2.1 Rozhovor (Interview)

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Anglický výraz *interview* je složen ze dvou částí, kde *inter* znamená *mezi* a *view* znamená *názor* nebo *pohled*.“ (Chráska, 2007, str. 182)

„Protože interview je postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození raportu výzkumníkem. Raport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi.“ (Gavora, 2000, str. 110)

„Strukturované interview je metoda, která stojí na pomezí mezi dotazníkovými metodami a interview. Strukturované interview má pevně dané schéma, které je pro tazatele závazné a neumožňuje mu příliš velké změny či úpravy. Pořadí a znění otázek je fixované.“ (Miovský, 2009, str. 164)

Strukturované interview jsme pro účel získání výzkumných dat zvolili proto, že poskytuje možnost věnovat se respondentům individuálně a dává jim také dostatek prostoru pro rozsah odpovědi. Respondenti měli dostatek času na zamyšlení se nad jednotlivými otázkami i sdělení svého názoru či zkušeností. Výhodou této metody je bezesporu také možnost tazatele získat odpovědi na předem připravené otázky a usměrňovat tak vývoj rozhovoru.

4.2.3 Konstrukce rozhovoru

Scénář rozhovoru obsahuje celkem 20 otevřených otázek, které jsou strukturovány ve třech tematických celcích:

- 1. Tematický celek se týká vztahů mezi dětmi.**
- 2. Tematický celek se týká šikany.**
- 3. Tematický celek se týká odmítání.**

Prvnímu tematickému celku jsou věnovány otázky **1-7**. Zjišťují názor účastníků výzkumu na vztahy mezi dětmi v třídním kolektivu a možnosti jejich ovlivňování. Také nás zajímá postoj účastníků k mezilidským vztahům celkově. **Druhému tematickému celku** se věnují otázky **8-13**, prostřednictvím kterých byl zjišťován názor účastníků výzkumu a jejich zkušenosti se šikanou. Poslední, **třetí okruh otázek 14-20** byl věnován odmítáním dětem. Zjišťuje konkrétní důvody a projevy odmítání, zajímají nás také konkrétní zkušenosti účastníků s tímto jevem. Doplňující otázka dává prostor pro volné vyjádření dalších myšlenek.

Scénář rozhovoru

I. Tematický celek: vztahy mezi dětmi

Otázka č. 1: Co podle Vás ovlivňuje vztahy v třídním kolektivu?

Otázka č. 2: Jak ovlivňují vztahy v třídním kolektivu výchovně vzdělávací proces?

Otázka č. 3: Jaký vliv mají vztahy ve třídě na učitele?

Otázka č. 4: Může učitel ovlivnit vztahy v třídním kolektivu? Pokud ano, jak?

Otázka č. 5: Jak pracujete se vztahy v třídním kolektivu?

Otázka č. 6: Jak vnímáte mezilidské vztahy ve škole (na pracovišti)? Co můžete

udělat pro jejich kultivaci?

Otázka č. 7: Jaké techniky používáte k diagnostice vztahů v třídním kolektivu?

II. Tematický celek: šikana

Otázka č. 8: Jak často se setkáváte s šikanou?

Otázka č. 9: S jakými druhy šikany se nejčastěji setkáváte?

Otázka č. 10: Jak s šikanou pracujete na školní úrovni?

Otázka č. 11: Jak s šikanou pracujete na třídní úrovni?

Otázka č. 12: Kdy byste žádal o pomoc při řešení šikany?

Otázka č. 13: Na koho byste se obrátil s žádostí o pomoc při řešení šikany?

III. Tematický celek: odmítání

Otázka č. 14: Co vnímáte pod pojmem odmítané děti?

Otázka č. 15: V čem spočívají důvody odmítání?

Otázka č. 16: Setkáváte se s tímto druhem šikany?

Otázka č. 17: Můžete uvést konkrétní příklad?

Otázka č. 18: Jak se projevuje odmítání ze strany spolužáků?

Otázka č. 19: Jak se projevují odmítané děti?

Otázka č. 20: Za jakých okolností byste požádal/a o pomoc v tomto případě šikany?

Doplňující otázka: Chtěl/a byste k tomuto tématu ještě něco dodat?

Důležitým kritériem sestavení scénáře rozhovoru byla návaznost jednotlivých otázek a jejich logické uspořádání. Na úvod každého tematického celku jsme se snažili zařadit otázky spíše obecnějšího charakteru, postupně se obsah otázek více konkretizuje a zaměřuje na vlastní názor a zkušenosti respondenta s danou problematikou.

4.2.4 Výběr respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem **deset respondentů**. Z celkového počtu se jednalo o **pět pedagogů a pět poradenských pracovníků**. V případě pedagogů se jednalo o **třídní učitele žáků prvního stupně základních škol**. Tuto cílovou skupinu jsem si vybrala proto, že bych se v budoucnu chtěla uplatnit ve stejném oboru a budu tak moci využít získané informace v rámci vlastní praxe pedagoga. V řádu **poradenských pracovníků** byli zastoupeni **dva školní psychologové, dva etopedi pracující ve středisku výchovné péče a jeden metodik prevence**. Respondenti byli vybíráni dle několika základních kritérií. Základním kritériem výběru respondentů byla podmínka, že by se mělo jednat o třídní učitele na prvním stupni základních škol. Dále byli do výzkumu zahrnuti také poradenští pracovníci, kteří mají v oblasti práce s dětmi také bohaté zkušenosti. Potenciální účastníci výzkumu byli osloveni vždy nejdříve telefonicky, kdy jim bylo sděleno téma práce a zaměření výzkumu, dále také způsob realizace výzkumného šetření. Ve všech případech respondenti souhlasili se zařazením do výzkumu, a tudíž mohl být sjednán konkrétní termín pro realizaci interview.

Respondenti byli tedy vybráni prostřednictvím metody **prostého záměrného výběru**, kdy dle Miovského (2009) vybíráme potenciální účastníky na základě splnění určitého kritéria, což znamená, že je pro náš výzkum vhodný, a na základě jeho souhlasu s účastí ve výzkumu.

4.2.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor obsahuje 10 respondentů, kteří jsou označeni písmeny A – J, z toho 7 respondentů je ženského pohlaví a 3 respondenti jsou pohlaví mužského. Průměrný věk respondentů je 39 let. Z hlediska pracovní pozice je 6 respondentů učiteli na 1. stupni základní školy, z toho jeden je také metodikem prevence, a jeden výchovným poradcem, 2 respondenti jsou školními psychology a 2 respondenti speciálními pedagogy – etopedy ve středisku výchovné péče. Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání, 6 respondentů v oboru Učitelství pro 1. Stupeň základní školy, 2 respondenti v oboru Psychologie a 2 respondenti v oboru Speciální pedagogika. Průměrná délka praxe v oboru je 11 let.

Respondent	Pohlaví	Věk	Vzdělání, obor	Pracovní pozice	Délka praxe
A	žena	51 let	Vysokoškolské, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitelka na 1. stupni základní školy	19 let
B	žena	53 let	Vysokoškolské, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitelka na 1. stupni základní školy, výchovný poradce	22 let
C	žena	40 let	Vysokoškolské, Psychologie	Školní psycholog	3 roky
D	žena	27 let	Vysokoškolské, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitelka na 1. stupni základní školy	4 roky
E	žena	47 let	Vysokoškolské, Speciální pedagogika	Speciální pedagog	20 let
F	muž	40 let	Vysokoškolské, speciální pedagogika	Speciální pedagog	14 let
G	žena	40 let	Vysokoškolské, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitelka na 1. stupni základní školy, metodik prevence	12 let
H	muž	28 let	Vysokoškolské, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitel na 1. stupni základní školy	5 let
I	žena	26 let	Vysokoškolské, Psychologie	Školní psycholog	2 roky
J	muž	35 let	Vysokoškolské, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitel na 1. stupni základní školy	10 let

4.2.5.1 Další vzdělávání účastníků výzkumu

Z pohledu absolvovaných kurzů, seminářů, výcviků a dalšího vzdělávání 6 účastníků absolvovalo kurz minimalizace šikany. Výchovná poradkyně a metodička prevence absolvovaly adekvátní studium pro výkon této funkce. Školní psycholožky absolvovali kurz krizové intervence, jedna z nich dále kurz test stromu, začínající školní psycholog, relaxace a imaginace a psychoterapeutický výcvik dle Virginie Satirové (2. ročník), druhá školní psycholožka absolvovala kurz kognitivně behaviorální terapie u dětí a adleriánský přístup ve školním poradenství. Oba etopedi absolvovali kurz arteterapie a dramaterapie. Etopedka absolvovala také tyto kurzy: psychoterapeutický výcvik, sebezkušenostní výcvik, školní speciálně pedagogické služby, primární prevence drogových závislostí, telefonická krizová intervence, dramaterapie, arteterapie. Je také certifikátorkou programu primární prevence rizikového chování a započala výcvik v supervizi. Druhý etoped absolvoval program pro rozvoj osobnosti a primárně preventivní individuální program.

Respondent	Absolvované kurzy, semináře, výcviky apod.
A	Minimalizace šikany.
B	Dvouleté studium – výchovný poradce, minimalizace šikany.
C	Minimalizace šikany, test stromu, začínající školní psycholog, krizová intervence, relaxace a imaginace, 2. ročník psychoterapeutického výcviku dle Virginie Satirové.
D	Respondent zatím neabsolvoval žádné další vzdělávání.
E	Psychoterapeutický výcvik (5 let), sebezkušenostní výcvik, školní speciálně pedagogické služby, primární prevence drogových závislostí, telefonická krizová intervence, dramaterapie, arteterapie, certifikátor programu primární prevence rizikového chování, supervize.
F	Arteterapie pro výchovné pracovníky, dramaterapie, program pro rozvoj osobnosti, primárně preventivní individuální program.
G	Kurz metodika prevence, minimalizace šikany.
H	Minimalizace šikany.
I	Kurz krizové intervence, kognitivně behaviorální terapie u dětí, adleriánský přístup ve školním poradenství.
J	Minimalizace šikany.

4.2.6 Realizace výzkumného šetření

Výzkum byl realizován formou individuálních rozhovorů s respondenty. Setkání proběhlo vždy v jejich pracovně, nebo kabinetu, kde bylo vždy zajištěno dostatečné soukromí i přijatelné podmínky pro realizaci rozhovoru. Vždy byl také vyhrazen dostatečný časový prostor. Jeden rozhovor trval přibližně 30 – 45 minut.

Pro záznam průběhu rozhovoru byl využit diktafon. Následně byly rozhovory převedeny do písemné podoby.

4.2.7 Fáze interview

Při samotné realizaci výzkumného šetření byla dodržována základní osnova, která obsahuje následující plynule navazující fáze:

1. **Přípravná a úvodní část interview.** V úvodní části proběhlo seznámení a uvítání respondenta s tazatelem, navázání prvotního kontaktu. Dále následovalo sdělení základních informací o studentovi, studijním oboru, účelu výzkumného šetření, charakteristice cílových skupin respondentů vybraných pro výzkum, tématu diplomové práce, rozsahu a základních tematických okruzích interview. Každý účastník byl také tázán, zda souhlasí s pořízením audio nahrávky pro účel následného převedení interview do písemné podoby a zpracování získaných dat, následném smazání audio nahrávky a ujištění o zaručení anonymity. Z tohoto důvodu jsou jednotliví respondenti označeni písmeny. Všichni účastníci výzkumu s pořízením audio nahrávky souhlasili a následně ztvrdili svůj souhlas podepsáním informovaného souhlasu s využitím výzkumného rozhovoru (příloha č. 2).
2. **Vzestup a upevnění kontaktu.** Po podepsání informovaného souhlasu následovala část upevnování kontaktu respondenta a tazatele. Proběhla krátká diskuse k tématu práce, motivace studenta k výběru tématu a za účelem získání dalších informací týkajících se pohlaví a věku respondenta, dosaženého vzdělání, pracovní pozice, délky praxe a dalším absolvovaném vzdělávání, které byly průběžně zaznamenávány do záznamového archu (příloha č. 3). Samozřejmě byl prostor respondenta pro další otázky. Snažili jsme se navodit příjemnou atmosféru, zdůraznili jsme, že jsou pro nás cenné především zkušenosti respondentovy praxe a jeho vnímání problematiky vztahů mezi dětmi, šikany a odmítání.
3. **Jádro interview.** Po navázání žádoucího kontaktu jsme mohli plynule přejít k jádru interview, tedy samotným předem připraveným výzkumným otázkám. Nejvíce jsme se snažili využít techniku propojování podávaných informací

s konkrétní zkušeností. Udržet respondentovu pozornost a motivaci jsme se snažili odlehčováním rozhovoru doplňujícími otázkami k tématu, sdělením vlastního názoru a zkušeností k problematice, což dopomohlo k dokreslování a ucelení tématu. Respondentům byl ponechán maximální prostor k vyjádření vlastních názorů, postojů a zkušeností.

4. **Závěr a ukončení.** Na závěr jsme poděkovali respondentům za jejich účast ve výzkumu, otevřenost a poskytnutí dat. Rozcházelí jsme se vždy v dobrém naladění. (Miovský, 2006)

4.2.8 Metody analýzy kvalitativních dat

Pro analýzu získaných dat byly zvoleny následující metody:

1. **Metoda prostého výčtu.** Tímto postupem vyjadřujeme vlastnost určitého jevu, která se týká například četnosti, nebo poměru výskytu k jinému jevu. Metoda stojí na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem.
2. **Metoda vytváření trsů.** Metoda spočívá v seskupování výroků do skupin na základě jejich podobnosti. Tím vznikají obecnější kategorie, skupiny, neboli trsy, mající podobné znaky. Společným znakem může být například tematický překryv, kdy ve výrociích osob hledáme úryvky, týkající se jednoho ohraničeného tématu, podobně časový či prostorový překryv.
3. **Metoda kontrastů a srovnávání.** Metoda je využitelná, potřebujeme-li odlišit dvě kategorie a vyzdvihnout rozdíly mezi nimi, i když mají mnoho společného. Užitečné je i zdůraznění kontextuálních odlišností určitého fenoménu. (Miovský, 2006)

5 ZKUŠENOSTI PEDAGOGŮ A PORADENSKÝCH PRACOVNÍKŮ S ODMÍTANÝMI DĚTMI VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU

Se šikanou se může setkat kdokoli z nás. Každý může mít se šikanou jiné zkušenosti ať už z pozice oběti, agresora, svědka či řešitele tohoto fenoménu. Různí se názory, postoje i zkušenosti jednotlivců. Tato práce se zaměřuje na situaci odmítaných dětí na základní škole.

5.1 Analýza a interpretace dat

Respondentům bylo v průběhu rozhovoru položeno dvacet otázek, které byly uvedeny také v kapitole 4.2.2. Konstrukce rozhovoru. V následujících podkapitolách uvádím vždy přesné znění jednotlivé otázky rozhovoru a analýzu a interpretaci odpovědí respondentů prostřednictvím **metody vytváření trsů, metody zachycení vzorců, metody prostého výčtu a metody kontrastů a srovnávání**, jejichž výčet je obsažen v podkapitole 4.2.5 Metody analýzy kvalitativních dat.

Metodou prostého výčtu interpretujeme odpovědi respondentů na výzkumné otázky rozhovoru. **Metodou vytváření trsů** se pokoušíme zachytit podobné výroky respondentů. **Metodou kontrastů** se snažíme nalézt odlišnosti mezi výroky.

I. Tematický celek: vztahy mezi dětmi

5.1.1 Otázka č. 1 Co podle Vás ovlivňuje vztahy v třídním kolektivu?

„Docela často se setkávám s tím, že oblečení, movitost a nemovitost rodičů. Některé děti, třeba když přechází z jiné třídy kvůli problémům, do mé třídy, takže už to označení, že měla nějaké problémy, určitě sehrálo roli toho postavení budoucího. Také když dítě přechází z jiné školy. Když se děti dozví, že přechází z jiné školy, kde měl problémy.“ (A)

„Já bych řekla, že v první řadě vzájemné sympatie. Jestli si děti padnou do oka nebo ne. Děti také dokážou rozlišovat, jestli je dítě chytré nebo ne. Také finanční situace rodiny, ze které dítě pochází.“ **(B)**

„Osobnost dětí, rodina, typy osobnosti ve třídě, učitel...“ **(C)**

„Vztahy ve třídě ovlivňují jednak žáci, rodiče hodně, podle toho jaké mají vztahy rodiče, takové mají vztahy i děti a samozřejmě i postavení učitele k jednotlivým žákům.“ **(D)**

„Složení těch žáků, počet žáků, to znamená i počet integrovaných, kteří tam jsou, přístup pedagoga, taky rodičů ke škole, jestli mluví se svými dětmi o tom co se děje ve škole, důvěra pedagog a rodič a samozřejmě i děti ve vztahu k učiteli.“ **(E)**

„Hlavně je to pedagog, osobnost pedagoga, způsob práce s kolektivem, metody, které používá ve výuce a k řízení kolektivu. Pokud jsou tam nějaké problémy, tak jestli se to nějak řeší nebo ne, spolupráce s dalšími lidmi, kteří se ve škole tímto zabývají, pokud tam mají nějaké poradenské pracoviště a i další vyučující. Jinak to ovlivňuje osobnost jednotlivých žáků, to jak jsou mezi sebou zvyklí vycházet, řešit konflikty. Určitě i samotný prostor třídy, jak je rozčleněna třída, vybavení, barvy, počasí, zkušenosti dětí z jiných kolektivů, s čím se setkaly, jak se to řešilo a přístup rodičů k řešení problémů, jestli jsou schopni komunikovat se školou a podpořit dítě nebo si nechtějí přiznat, že dítě má nějaký problém, nebo naopak nějaká přecitlivělost, což se projeví při vyřizování si nějakých dětských problémům ve třídě.“ **(F)**

„Skladba té třídy rozhodně, třídní učitel, já myslím, že největší faktor je skladba té třídy, která tvoří tu atmosféru.“ **(G)**

„V prvé řadě chování a postoje učitelů – vědomě i nevědomě jdou vzorem. Záleží taky na sležení žáků, hlavně na „tahounech“ – žáci se silnou osobností, kteří dokážou vést kolektiv jedním či druhým směrem.“ **(H)**

„Fůra věcí. Určitě individuální osobnost jednotlivých žáků, dřívější zkušenosti ze vztahů kamarádských, dřívější vztahy, které navázali. Když přijdou nové děti do kolektivu, tak to má vliv. Osobnost učitele, to jak pracuje s žáky a určitě i to... Taky vztahy v rodině jsou důležité. Vztahy mezi rodiči jsou také důležité, pokud jsou konfliktní vztahy doma tak to naruší i vztahy v kolektivu. V dnešní době mi

přijde, že hodně záleží, z jaké rodiny dítě pochází, jestli je ta rodina úplná nebo neúplná a jak je na tom rodina ekonomicky.“ (I)

„Vztahy v třídním kolektivu ovlivňují jednak jednotlivci, tj. žáci a jednak učitelé. Dále si myslím, že zde hrají důležitou roli pravidla, která si stanoví žáci a pedagog mezi sebou. Domnívám se, že je potřebné občas si tato pravidla připomenout.“ (J)

Odpovědi na první otázku se v mnohém shodují, můžeme zde však nalézt také drobné odlišnosti v názorech respondentů.

Největším faktorem ovlivňujícím vztahy mezi dětmi v třídním kolektivu jsou **žáci samotní (A, B, C, D, E, F, H, I, J)** a to zejména jejich osobnost (C, F, H, I), dále také **složení třídy a počet žáků (E, H)**, přechod z jiné školy a **zkušenost dětí se vztahy z jiných kolektivů (A, F, I)**. V neposlední řadě **vzájemné sympatie a intelekt (B)**.

Velký vliv má také dle respondentů (C, D, E, F, G, H, I, J) **pedagog, jeho postoj a přístup k žákům (D, E, H)**, **osobnost, způsob práce a metody, které využívá (F, I)**. Dle respondenta J má také vliv **nastavení pravidel** chování mezi učitelem a žáky.

Respondenti (A, B, C, D, E, F, I) se domnívají, že vztahy v třídním kolektivu ovlivňuje **rodina** a to jednak **socio-ekonomická situace rodiny (A, B, I)**, dále také **vztahy mezi rodiči (D, I)** a **přístup rodičů ke škole (E, F)**.

V neposlední řadě má vliv také **prostor třídy**, její členění, vybavenost a barvy (F).

5.1.2 Otázka č. 2: Jak ovlivňují vztahy v třídním kolektivu výchovně vzdělávací proces?

„Myslím, že má vliv například inteligence dětí. Dost často se setkávám s vysmíváním se navzájem, protože děti, které mají nižší intelekt, tak občas řeknou něco, co je směšné a druzí se jim vysmívají. Je pravda, že z mé pozice není problém zesměšnit toho lepšího, ale nedělám to. Snažím se tyto děti spíše chválit a vyzvednout je, když se jim něco podaří. Pokud se ale posměšky objeví, hned je striktně utnu.“ (A)

„V mé třídě ano, protože já třeba dětem vysvětluji jednoduchým jazykem, že milovat se nemusíte, na kafe spolu nechodíte, ale musíte se respektovat. Vysvětluju jim, jak se ten kolektiv utvořil, že se narodili v určitém období, byly přiřazeny do nějakého kolektivu a že ani dospělí se v životě nikdy nesebkávají jenom s příjemnými lidmi. Převádím jim to na rodiče a učíme se respektovat. Také občas hrajeme nějaké hry a máme tady školní psycholožku, která jednou až dvakrát za rok s tou třídou pracuje, pokud máme souhlas od rodičů.“ (B)

„Ovlivňuje i neovlivňuje. Myslím, že děti, které se chtějí učit tak se učit budou, ty které se nechtějí učit, tak se učit nebudou. Pokud je ve třídě třeba neúspěšný žák a učitel ho posadí k žákovi, který je dobrý, laskavý, který mu pomůže tak to má určitě vliv. Rodiče mi potom říkají: „On se zlepšil od té doby.“ Naopak, když si sedne s někým, může ho i stáhnout.“ (C)

„Když jsou dobré vztahy, tak vzdělávací proces je perfektní, a když jsou ty vztahy nalomené a učitel je nucen to řešit, nebo spíš chce, tak klesají i výsledky třídy ve vzdělávání.“ (D)

„Významně, protože pokud jsou narušené vztahy tak je to i o vzájemné pomoci, spolupráci, toleranci žáků k sobě a samozřejmě pokud ty vztahy v kolektivu nefungují tak i průběh výuky je tím významně narušený a taky průběh výuky narušuje ty vztahy. To že si to pak vzájemně rozdávají za to, co se odehraje ve vyučování nebo naopak.“ (E)

„Pokud je tam pozitivní atmosféra a děti nemají žádný aktuální konflikt mezi sebou, tak si myslím, že to významně zjednodušuje účast, vnímání, paměť a spolupráci lidí v rámci vyučovacích hodin. Pokud tam jsou nějaké vztahové problémy, o přestávce nebo i v hodině, kdy žáci projevují nesouhlas, nebo nějaké posměšky, tak tomu dítěti to může komplikovat a znesnadňovat fungování ve škole. Záleží na reakci učitele, jak to vyhodnotí a jestli na to reaguje a řídí si tu třídu. Takže si myslím, že je to v tomto směru významné. Je určitě taky důležité, jak je to dítě citlivé. Některým to tolik nemusí vadit, ale myslím si, že to hraje roli. Jak se děti cítí v kolektivu, ale také jaký mají vztah k učiteli.“ (F)

„Moc. Rozhodně moc. Když jsou tam třeba děti, které jsou problematické tak zaprvé narušují výuku, zadruhé narušují vztahy s učitelama a za třetí se to dostává do takové fáze, že ty děti je začnou jakoby vytěsňovat z toho kolektivu nebo jsou na ně

agresivní, protože sami cítí, že ty děcka tu výuku narušují. Vždycky ze začátku je to tak, že je to sranda, ale potom už to vadí i těm ostatním děčkám, nehledě na to že se to odráží i ve vztahu k tomu učiteli, když je tam takový notorický vyrušovatel třeba.“

(G)

„Prostřednictvím vztahů ve třídě se žáci učí, jak se chovat ve společnosti, v rámci mezilidských vztahů.“ **(H)**

„Tady záleží jednak na učiteli, jaké volí komunikační kanály k těm dětem, jak děti motivuje, jak s nimi komunikuje, jestli z pozice autority nebo volí partnerský přístup, kolik dětem dovolí, jak je benevolentní, jak má nastaveny své osobní hodnoty je důležité a myslím, že i výkonnostní hledisko. Některým dětem to ve škole jde, některým ne, některé mají potíže se zvládnutím učiva. Občas, když je ta třída hodně cílevědomá, tak tito méně nadaní žáci to mají těžší, protože tu třídu brzdí, některé děti jsou zase hodně nastavené pasivně, takže jim to nevadí.“ **(I)**

„Výchovně vzdělávací proces značně ovlivní právě vzájemné dodržování nastavených pravidel, vzájemná důvěra žáků mezi sebou a taktéž důvěra mezi žákem a učitelem. Dle mého názoru hodně záleží také na vzájemné oboustranné komunikaci.“ **(J)**

Respondenti se shodují, že vztahy v třídním kolektivu ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Z odpovědí jednotlivých respondentů vyplývá, že vztahy ve třídě může významně ovlivnit **pedagog**. Každý z účastníků svůj názor interpretuje na nějakém **konkrétním příkladu**. Dobré vztahy ovlivní výuku **pozitivně** a špatné či konfliktní naopak **negativně** (D, E, F, G). Vliv mohou mít také **intelektové schopnosti** žáků a **zvládnutí školních nároků** (A, C, I).

5.1.3 Otázka č. 3: Jaký vliv mají vztahy ve třídě na učitele?

„Já mám například ve třídě dítě, zdravotně znevýhodněné s prvky ADHD, je to na druhou stranu těžký cholerik a neurotik, nevyzpytatelný. Než jsme si na sebe zvykli, respektive on na mě a pak i já na něj, trvalo to asi čtvrt roku. Dneska už je to v mezích, kdy někdy má zkratovitě jednání a rozhodí mi půlku třídy. I mě dokáže rozčítit a pak se to opravdu odráží na práci. Potom děcka ví, že to musí být ticho, že by bylo slyšet i špendlík spadnout, ale jim to pomůže, protože je tu opravdu naprostý

klid, ale sama cítím, že to není to pravé ořechové. Já jim dávám na výběr, jestli chtějí, abych se na ně usmívala, nebo křičela. Každopádně to ovlivňuje i moji práci.“

(A)

„Na mě to působí docela dost, protože když jsou ty vztahy špatné, tak se člověk netěší do práce. Je lepší pocit, že ve třídě všechno klope a děti se k sobě chovají tak, jak si já představuju, než když tam dochází k nějaké rivalitě, vysmívání, úšklebkům a podobně. Můžu říct, že vztahy se odrazí i na mé práci. Já třeba dělám to, že si v pondělí ráno povídáme, co jsme o víkendu zažili. Řeknou děti, své zážitky a potom i já a je to takový příjemný vstup do nového týdne. Navození dobré atmosféry.“

(B)

„Mají, protože pokud je to třída celkově pohodová, tak mám pocit, že učitel sem rád chodí, rád tady pracuje a mám pocit, že i dělá něco navíc. V případě, kdy je to náročná třída a spoustu času mu zabere usměrňování žáků, tak je z toho unavený, vyčerpaný, nedá třídě tolik. Některé třídy jsou jeho srdci bližší a ty které nejsou. Je také rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. Určitě to učitele ovlivňuje.“

(C)

„Na mě veliký. Mě to není jedno, takže já si to vztahuje a řeším. Když se něco takového objeví, tak na úkor vzdělávacích činností jsou výchovné. Potom ale vychovávám i rodiče. Dělán mimořádné třídní schůzky.“

(D)

„To jde ruku v ruce, protože pokud učitel nemá dostatek prostoru věnovat se výuce a musí v rámci výuky řešit vztahové problémy tak to potom ovlivňuje výuku, kvalitu vyučování, i to co dokáže pedagog zvládnout a dokázat, protože se musí věnovat také tomu, co se odehrává ve vztahových problémech ve třídě.“

(E)

„Já nejsem učitel, takže nemám přímo tuto zkušenost, ale pracoval jsem jako vychovatel, takže to je svým způsobem přenosné. Myslím si, že to má vliv v tom směru, že když musí řešit vztahy, tak ho to omezuje v tom, co může žákům předat v rámci vzdělávání. Může taky třeba cítit, že na to nemá, že to neumí řešit, což ho může stresovat a samozřejmě i pozornost žáků a to, jak spolupracují, hraje významnou roli. Tudiž pokud je tam nějaký problém a ovlivňuje to děti, tak mu to může znesnadňovat pozici něco naučit.“

(F)

„Já myslím, že taky velký protože vlastně vztahy v té třídě vytváří klima a podle toho jaké je tam klima tak se tam většinou učí, ono to všechno souvisí se vším, když je dobrý kolektiv, tak se tam tomu učitelům dobře učí a má s tou třídou dobré

vztahy, když je tam špatný kolektiv, když je tam někdo kdo to narušuje nebo celkově tam může být nějaký jiný problém tak se to odráží v té výuce a samozřejmě i v učiteli. Když je to nějaký zkušený pedagog, který si s tím dokáže poradit tak je to dobré ale může tam být i pedagog který buď nemá zkušenosti, nebo to není osobnost, což je taky dost velký problém a nezvládne tu třídu jako kolektiv a tím pádem se mu tam hůř učí.“ (G)

„V případě třídního učitele ovlivňují, řeší ony vztahy, snaží se udržovat chování v určitých mezích, pomoci dětem.“ (H)

„Myslím, že ovlivňují celkové naladění toho učitele, přístup k práci, motivaci k práci. Máme tady učitele, kteří si s dětmi hodně rozumí, vyučovací hodina probíhá bezproblémově a potom jsou daleko víc naladěni pro další práci, daleko víc děti motivují, vymýšlí pro ně nové aktivity. Potom jsou děti, které učitele totálně otráví, ta hodina je spíš o přežití a je často narušovaná třeba nevhodným chováním žáků a potom, na základě toho, učitel nemůže pracovat dobře, vymýšlet tolik aktivit a her pro žáky a možná to potom ovlivní i celkový přístup k dětem, učitel bude daleko víc odtahitý, bude posouvat své hranice, pokud budou mít děti tendenci je narušovat. Učitelé, kteří mají s dětmi lepší vztahy, tak se pak možná cítí i úspěšnější.“ (I)

„Podle mého názoru je velmi důležitá důvěra a komunikace mezi žákem a učitelem. Od toho se odvíjí také vliv žáka na učitele, respektive celého kolektivu.“ (J)

I u této otázky nacházíme jistou shodu v názorech respondentů a to zejména v tom, že vztahy v třídním kolektivu působí na přímo na **osobnost pedagoga**, jeho **celkové naladění** a **výkon jeho povolání**. Vztahy v kolektivu také ovlivňují **atmosféru a celkové naladění třídy**. Jednotliví účastníci v odpovědích interpretují zkušenosti z vlastní praxe.

5.1.4 Otázka č. 4: Může učitel ovlivnit vztahy v třídním kolektivu? Pokud ano, jak?

„Každopádně učitel může ovlivnit kolektiv, hodně. Už tím, jak k dětem přistupuje, jaký s nimi má vztah, jak s nimi pracuje, to všechno má vliv.“ (A)

„Určitě jo. Já se třeba snažím, my nemáme oficiálně do rozvrhu zařazeny třídnické hodiny, protože by to byla hodina navíc, ale na prvním stupni se to dá kamkoli zařadit. Určitě se ovlivnit dá. Je potřeba aby se ty děti navzájem poznaly. Nějaké hry, povídání si, aby věděl každý něco o druhém, co třeba dělá mimo školu, jaké mají zájmy, aby viděli, že se může uplatnit nejen ve vyučování ale i mimo. Tím se to dá určitě ovlivnit.“ (B)

„Na prvním stupni má učitel velký vliv na děti, záleží, kolik času věnuje kolektivu. Jestli je to učitel, který jede jen na výkon, co se děti mají naučit, nebo mu jde i o vztahy. Je tady spousta učitelů, kteří si dělají pravidelně třídnické hodiny, mluví s dětmi o vztazích, probírají je, řeší je, mají pravidla a ty děti si to nesou na druhý stupeň. Může to ovlivnit svým zájmem a tím, že to není jen o vzdělávání, ale i o hledání vztahů. Může jim hodně dát do budoucna.“ (C)

„Tak například teď pracuju s holčičkou, která je vyčleněná z kolektivu, protože nechodila s nimi do školky, takže není přijatá a integrovaná ve třídě správně a navíc je mentálně trošku níž, než ostatní a má takové zvířecí rysy, protože je tam zanedbaná výchova, kterou podepsali i rodiče, že ji teda zanedbali a teď je problém takového žáka integrovat, takže ač někdy je ta holčička i pro mě nechutná, protože opravdu jí šušně, olizuje zem, olizuje sklo, vykřikuje prapodivné výrazy a z toho zbije kluky, tak musím se já přemoci a dávat si pozor abych na ni moc neupozorňovala, i když je to nutnost. Musím to udělat tak, abych nenapomenula jenom ji, aby to bylo přirozené pro ty děti, a zároveň si ji třeba v komunitním kruhu posadila vedle sebe, aby ty děti viděly, že já se jí neštítím. Mě třeba dělaly děti to, že si dávaly ruku, kterou měly chytit tu holčičku pod paži. Takový obranný mechanismus. Ale musím říct, že po měsíci práce tuto holčičku šest dětí přijalo. Například jí i česaly vlasy, protože chodí do školy neupravená. Přestali se jí štítit a teďka jsme v tom procesu tak daleko, že holčičku bereme, není tak vyčleněná z kolektivu, ale spíš ji mají jako zvířátko. My ji vychováváme, učíme ji všechno od začátku, tam ta socializace je hodně opožděná.“ (D)

„Především svým přístupem, svou čitelností, vymezováním pravidel, důsledností. Na druhou stranu kompetence, nebo dovednosti pedagoga jsou v tomto směru omezené. Jsou sice vzdělání, mají zkušenosti, léta praxe, ale nejsou to etopedi. Pokud jim chybí další vzdělávání v oboru etopedie, to znamená výchovného

působení, tak mají omezené možnosti a potom je důležitá spolupráce s dalšími organizacemi, odborníky, ať už jsou to státní, nestátní, ale opravdu s těmi, kteří se věnují této složce a vzájemně se doplnit, vzájemně si pomoci, aby se mohli věnovat výuce a ne řešení, které nemusí být odpovídající, pokud jim chybí tyto další dovednosti.“ (E)

„Já si myslím, že může. Může to dělat zásadně tím, jaký je, jak reaguje na skutečnosti, které se tam dějí, jestli si jich všímá, jestli má zájem nějak se k nim postavit a pracovat s nimi, ale ne vždycky je toho schopen, takže pak je to o vyhledání nějaké pomoci, může se obrátit na někoho, kdo mu s tím pomůže a na druhou stranu pokud s tím nepracuje, děti vidí, že na problém nereaguje, tak to taky dává jasný obraz těm dětem. Jestli se jim dostane nějakého zastání, nebo ne. I v tom pozitivním smyslu. Pokud toho schopný je a dělá to, tak děti se daleko lépe vyrovnávají s neshodami, které se v kolektivu vždycky objeví. Vidí, že na to nejsou sami, nebo si dávají větší pozor, nedovolí si tolik. Myslím, že postoj učitele je nejdůležitější, protože on je, vedle rodičů, nejbližší těm dětem.“ (F)

„Může ale dlouhodobou prací. Tím, že je tam třeba udělaná sociometrie a u nás na škole to funguje tak, že ve třídách jsou udělané sociometrie a pracuje s nima školní psycholožka s tou třídní učitelkou, takže u nás každé dva týdny jsou třídnické hodiny, které jsou vyloženě zaměřené na vztahy, a pracuje se s tím kolektivem. Protože tak, jak už jsem říkala, ono to souvisí všechno se vším, takže pokud ten kolektiv není v pořádku tak ta výuka taky neprobíhá tak jak by měla.“ (G)

„Ovlivňuje vztahy určitě, učitel si musí dát hodně pozor (hlavně u malých dětí), aby někoho např. byt' nevědomky neshazoval.“ (H)

„Určitě, už tím, že dává sám dětem nějaký příklad, svou osobností, tím jak mluví s lidmi, jak jedná s kolegy i v interakci s celým okolím. Určitě i tím, zda u dětí něco přehlídí, nebo to řeší, ukazuje jim, jak mají správně řešit konflikty, tím že si na ně udělá čas, dá důležitost tomu co je důležité. Ukazuje dětem jak ony samy, si můžou budovat vztahy. Taky je důležité, jestli jsou pro toho učitele důležité vztahy, protože jsou i učitelé, kteří mají na prvním místě ten svůj předmět, který učí, zaměřují se na výuku a pod tlakem osnov a časových plánů tak, aby všechno stihli. Na druhé straně jsou učitelé, kteří daleko víc kladou důraz na výchovný aspekt, na to jak se děti ve třídě cítí a jsou ochotni tomuto věnovat víc času. Myslím, že učitel tady hraje hodně

velkou roli. Také když je doprovází na různé akce, tráví s nimi čas, tak se stává součástí kolektivu.“ (I)

„Jsem přesvědčen, že učitel má velký prostor ovlivnit vztahy v třídním kolektivu, jednak komunikací s jednotlivci či kolektivem, vzájemnou důvěrou i vlastním příkladem.“ (J)

Všichni respondenti potvrdili, že **pedagog může ovlivnit vztahy v třídním kolektivu**. Záleží především na **přístupu k dětem, vztahu pedagoga k nim** (A, B, C, D, E, F, H, I, J) a **způsobu práce s kolektivem** (A, B, C, D, E, F, G, I). Důležitá je **pedagogova osobnost** a vlastní **příkladné jednání** s druhými lidmi (C, D, E, F, H, I, J). Vliv může mít také, dle respondentů B, C, D, F, G, I, **práce s dětmi na rozvíjení vztahů** a vzájemném poznávání, například hraní her.

Respondent E, speciální pedagog – etoped, se domnívá, že pedagogové: „*Jsou sice vzdělání, mají zkušenosti, léta praxe, ale nejsou to etopedi. Pokud jim chybí další vzdělávání v oboru etopedie, to znamená výchovného působení, tak mají omezené možnosti...*“

Respondent E a F se shodují, že pokud si pedagog neví rady, měl by vyhledat **pomoc druhé osoby**, například odborníka zabývajícího se touto problematikou.

5.1.5 Otázka č. 5: Jak pracujete se vztahy v třídním kolektivu?

„*My většinou hrajeme nějaké hry na vztahy, například řekni, co se ti na někom líbí... Využívám to i třeba v češtině, ve slohu: „Napiš nějakou pozitivní vlastnost na sebe.“ Jednou jsem třeba měla třídu, která se mi rozdělila na dva tábory, které byly proti sobě. Tak jsem jim dala úkol, aby napsali něco, co neumí a chtěli by to umět a proč, o vlastnostech a tak. Jaký mají pocit, když jdou do školy. Psali anonymně vzkazy, proč chodí neradi do školy. Tak jsme na tom pak pracovali. Většinou jim říkám, nedělej druhému to, co nechceš, aby dělal tobě. Pomáhají i přísloví. Například jsme si vysvětlovali, co znamená „zameť si před svým prahem,“ což nám pomohlo odbourat pomluvy.“ (A)*

„*U nás to funguje tak, že za námi chodí paní psycholožka, většinou dvakrát ročně, zahraje si s dětmi nějaké hry a dělá sociometrické výzkumy a v podstatě se dá*

na tomto stavět. Hrajeme různé poznávací hry. Měli jsme i nějaké školení ohledně těchto her.“ (B)

„Snažím se pracovat preventivně, chodím do tříd. Mým cílem bylo alespoň jednou za pololetí třídu navštívit. Čím déle tady jsem, tím méně je to reálné, protože mám více individuálních konzultací, takže je to spíš jednou za rok. Preventivní z toho důvodu, že chci, aby mě děti poznaly, aby věděly, kdo jsem, abychom si spolu pohráli, a potom pro ně nejsem neznámý člověk, nebudou se bát zaklepat na mé dveře a nebude to pro ně: „Jé on jde k psychologovi.“, ale „Já chci jít taky.“, na tom prvním stupni. Jsou to teda ty preventivní programy, ty jsou na vztahy, hry a pak je to na žádost učitelů, když se něco děje, tak do třídy vstupuji víckrát a domlouváme se, jestli to bude třeba i nějaká sociometrie třídy a tak.“ (C)

„Nepřehlížím třeba i takové ty drobné úšklebky. Třeba ten úškleb napodobím taky. U těch prváčků to ještě jde. Třeba se nějaká holka zašklebí a řeknu: „Ale babo jedna, to se mi nelíbilo“ a oni už se zarazí a je pravda, že když jsme tady teďka měli jednu holčičku iniciátorku, která si každý den vybrala jednu holčičku, která se jí nelíbila, a po té jela a stahovala ostatní holky k sobě, tak jsem to zkoušela tady tím nepřímým osočením, až se to vyhrotilo tak, že jsem už trošku vybuchla a přímo jsem ji označila: „Podívej se, je zvláštní že tady ta holčička trpí, druhá holčička trpí a ty nic.“ Musím zaklepat, ale fakt je, že teď je to skvělé. Ta holčička to asi potřebovala slyšet a je teďka jiná, ale nemyslím, že to platí na každého. To se musí odpozorovat.“

(D)

„Já se třídami pracuju, ať už se vztahy mezi žáky nebo mezi učiteli, to všechno tam patří. Programy probíhají vždycky tady ve středisku výchovné péče, je to tak nastaveno. Program trvá celé dopoledne, jsou to dva bloky po hodině a půl s půlhodinovou přestávkou s přítomností třídního učitele. Pokud třídní učitel nevnímá potřebu se třídou pracovat, byt' by měl být zodpovědný za třídu, jako třídní učitel tak se domlouváme se školou na variantě, že se programu může zúčastnit i jiný kompetentní učitel, případně metodik prevence, případně jiný pedagog, který chce se třídou pracovat, chce jí pomoci a v té třídě by měl i učit, takže by ji měl znát, neměl by to být někdo, kdo tu třídu nezná. Zpravidla je to třídní učitel a do týdne po programu bývá konzultace s pedagogem a závěrem této konzultace jsou doporučení z programu, vysvětlíme si s pedagogem, co tím doporučením mám na mysli, co bych

si představovala, pokud je to možné v podmínkách školy zrealizovat. Případně, jestli by při realizaci těchto doporučení, potřebovali ještě mou pomoc, protože se tam jedná třeba i o účasti na rodičovských schůzkách, jestli zde budu přítomná a podobně. Součástí zprávy, což vnímám za nesmírně důležité, jsou i poznatky učitele z programu pro další práci se třídou, protože pedagog, který je přítomný v programu tak jeho role aktivní účasti je v tom, že podle situací a technik, které volím, mu dávám najevo, jestli se bude účastnit přímo, té aktivity nebo bude jen sledovat dění ale ta aktivní účast spočívá v tom, že si zpracovává své poznatky, které může využít v další práci se třídou. Samozřejmě vždycky dává třídě svoji zpětnou vazbu tak jako všichni účastníci programu na závěr. S čím odchází, co pro ně bylo důležité, co si ujasnili, s jakým cílem odchází, o co by se chtěli pokusit, snažit, ve vztahu ke třídě a škole, k tomu co se děje, takže účast toho pedagoga je právě v tom, že toto zpracovává písemně, protože já to vnímám jako nejdůležitější součást. Pokud si na něco přijde pedagog sám a získá nadhled na to co se děje ve třídě, tak je schopen to realizovat a mé závěry a doporučení už to můžou jen tak dořuknout a doladit další možnosti které by mohl využít a zrealizovat. Je to i práce s pedagogy, na kterou si musí zvyknout, naučit se, protože ti co přijdou poprvé tak to často bývá popis toho programu, ale samozřejmě tou dlouhodobější spoluprací nebo následnými programy už ví, co po nich požaduju a jsou schopni hezkých reflexí na tu třídu, na možnosti, které mohou využít a tam potom to má ten efekt a posun. Na této konzultaci si domlouváme vždycky i další termín práce se třídou. Tak to pokračuje, dokud se nedomluvíme na ukončení spolupráce, protože dochází k pozitivnímu vývoji, ne že je problém úplně vyřešený, ale že se učitel naučí pracovat, třída získá náhled a má to pozitivní vývoj. Samozřejmě pokud by potřebovali, tak se domlouváme na dalších programech, zpravidla bývají tři, ve stejném sledu.“ (E)

„Já pracuji se vztahy v třídním kolektivu spíš sekundárně. Nepracuji přímo se třídami. Snažím se komunikovat spíše s učitelem a zjišťuju, jestli se s tou třídou pracovalo. Někdo ze školy nebo z poradenských pracovníků. Snažím se pracovat s dítětem na tom, aby změnilo pohled nebo aby se pokusilo, aspoň částečně, tomu tlaku bránit, nastavit nějaké hranice. Potom komunikuju s rodiči, kteří kolikrát musí kontaktovat školu, aby se něco dělo, poskytlo se dítěti pomoci. Pracuji také s dětmi, které jsou agresory nebo zdroji problémů, aby se zlepšilo jejich chování v rámci

třídního kolektivu. V některých případech, zvláště na prvním stupni, se jdu podívat přímo do školy, třídy, abych měl možnost zkonfrontovat informace od klientů, školy. I když jsem si vědom, že je to trošku jinak, než když tam nejsem, mladší žáci se po nějaké době začnou chovat přirozeně. Do starších ročníků jsem zatím nechodil i kvůli tomu, abych nezdůraznil problém toho jedince a jednak si myslím, že to nemá až takový efekt.“ (F)

„Tak že se tam udělá sociometrie, třídní učitelka a psychologka pracují s celou třídou a plus třeba psychologka, pokud je to dítě opravdu problematické tak s ním pracuje sama ta psychologka a rozhodně se snažíme to nenechávat jakoby plynout, vždycky tam nějaký zásah je, pokud ovšem je tam dobrý třídní, stává se v některých třídách, na prvním stupni kupodivu, že ti třídní učitelé si chtějí všechno řešit sami a potom přejdou děcka na druhý stupeň a my se někdy nestačíme divit, protože my tam ty problémy vidíme a divíme se proč oni to už dávno neřešili, takže toto je trochu úskalí, všechno záleží na tom třídním učiteli jestli přizná že je v té třídě problém, protože se stává že to ten učitel nepřizná, protože se mu to nechce řešit.“ (G)

„Rozvíjím je pomocí článků, filmů, rozhovorů, diskusí...“ (H)

„Tak ta má práce se dělí na intervenční a preventivní. Preventivní, kdy se dohodneme s metodikem prevence, třídním učitelem a v každém ročníku pracujeme s nějakým tématem. Chodíme do tříd a řešíme třeba morální témata, vztahy ve třídě, řešení přestupků, je zde možnost pracovat i jinou formou. Já většinou využívám komunitního kruhu, začleňuji sem různé sociálně psychologické hry, arteterapii, dramaterapeutické metody. Při preventivní činnosti se snažíme předcházet nějakým potížím a snažíme se komunikovat s učiteli a žáky i mimo rámec běžné výuky. Potom jsou intervenční činnosti, kdy pokud učitel zjistí, že je nějaká potíž, máme zprávu od rodiče, že se ve třídě něco děje, tak naplánujeme intervenční vstup do třídy, kdy se zaměřujeme na řešení konkrétního problému.“ (I)

„Každý týden si s dětmi utvoříme komunikační posezení, kde se vzájemně dozvídáme zážitky dětí v průběhu uplynulého týdne a to jak ve škole, tak i v tom, co dělají po příchodu ze školy, jaké mají doma povinnosti eventuelně mimoškolní aktivity.“ (J)

U otázky způsobu práce se vztahy v třídním kolektivu se odpovědi různí, zejména podle náplně výkonu povolání jednotlivých respondentů.

Pedagogové (A, B, D, H) využívají různé hry zaměřené na rozvíjení mezilidských vztahů, diskusi s žáky, případně služby školního psychologa (B). Respondent H uvádí výpomoc článkem, filmem.

Práce **školních psychologů** s třídními kolektivy (C, I) se dělí na preventivní a intervenční. Prevence spočívá v pravidelném navštěvování tříd, hraní her, stmelování kolektivu, diskuse na aktuální témata týkající se třídy, využití prvků arteterapie, dramaterapie, spolupráce s učiteli. Intervenčně zasahují psychologové, pokud se v kolektivu vyskytne nějaký závažnější problém. Taktéž poskytuje individuální konzultace s pedagogy a žáky.

Etopedická intervence ve středisku výchovné péče probíhá dle respondenta D na půdě střediska, jedná se o práci s celou třídou za přítomnosti pedagoga. Program probíhá dopoledne, ve dvou následných blocích. Do týdne po skončení programu je realizována konzultace s pedagogem a závěrečná doporučení pro další práci, případně dohoda realizace dalších setkání. Velmi významná je zpětná vazba žáků, učitele i vedoucího programu.

Respondent (F) se zaměřuje na **individuální konzultace** s žáky, rodiči a pedagogy. Cílem je snaha zlepšit žákovo postavení v kolektivu.

5.1.6 Otázka č. 6: Jak vnímáte mezilidské vztahy ve škole? Co můžete udělat pro jejich kultivaci?

„Z mého pohledu, co se týká pracovní stránky, když třeba někoho oslovím někoho, tak si vycházíme vstříc. V osobním kontaktu už je to trochu jiné. A to je přesně to, co v každé třídě. Nemusím s těmi lidmi chodit na kafe, jezdit na dovolenou, ale budu je respektovat, protože tady v tomto kolektivu jsou. Nepodráždíme si nohy.“
(A)

„Já třeba oceňuju nějaké společné akce, kdy se domluvíme a společně jedeme na nějakou víkendovou akci, nebo jinde. Je nás třeba i třicet. Člověk ty druhé víc pozná jinak, než po stránce profesní. Zvlášť to pomáhá novým kolegům, kteří přijdou do kolektivu. Na prolomení těch prvních hrází.“ (B)

„Výborné, i špatné. Celkově si myslím, že kolektiv učitelů má mezi sebou pěkné vztahy. Beru to podle toho, že je tu spousta akcí, které mají učitelé navíc, jsou schopni se domluvit, mají zájem se setkat i neformálně, vidět se i jinde. Na druhou stranu je to čtyřicet lidí, takže nemůže být všechno ideální. Myslím, že všichni mají jeden cíl, co se týká vztahů žáků, nebo když jsou nějaké problémy. Tak se snaží to nezametat, chtějí to řešit a mají možnost. Mají možnost přijít za mnou, když mají nějaké problémy, vedení je tady vstřícné, myslím si, že když chtějí, tak si na ně čas udělají.“ (C)

„Já osobně si myslím, že mám se všema dobrý vztah. Nemůžu říct, že bych se všema chodila na kafe, ale pracujeme tady dobře. Je to holt ženský kolektiv, takže drby tady jsou. Já jsem teda byla první rok zoufalá, říkala jsem si, že snad ani nejsem ženská, co se tady řešilo. Chce to najít nějaký hromosvod, něco co ty lidi stáhne k sobě, takže ze začátku jsem si tady hledala cestičky k některým lidem, ale ukázalo se, že jsou úplně jiní a super a teďka po těch čtyřech letech, co tady jsem, tak se mi líbí, jak začal najednou kolektiv pracovat. Stala se věc, kdy se oddělily kabinety. My nemáme svůj kabinet. Měli jsme kabinet po šesti lidech a více, takže jsme byly takové malé sborovny, tím pádem jsme byly v kolektivu pořád, a teď se stalo to, že se ten kolektiv rozdělil na dvě skupiny tak, že v jednom kolektivu jsou taková ti hyperaktivní učitelé, kteří pořád něco vymýšlí a tvoří, a v druhém kabinetu jsou ti, kteří to dělají tak, aby si udělali svoji práci. Najednou si nezavazíme, nemáme potřebu proti tomu druhému jít, takže to pomohlo. Nemůžu říct, že by tu byl někdo, s kým bych vůbec nevycházela.“ (D)

„Mezilidské vztahy na našem pracovišti vždycky s novou součástí práce, se kterou se setkáváme, tak je potřeba vychytat mouchy, vyjasnit si kompetence, ale myslím si, že se to daří, že to má vývoj odpovídající situacím, které se tady objevují, ale jinak je to tady na pracovišti vyvážené a i když se případně objeví nějaký konflikt nebo neshody, nebo nevyjasnění si našich kompetencí a rolí, tak vždycky na poradách si vyjasníme, upřesníme a zase pracujeme dál. Je to nesmírně důležité.“ (E)

„Celkem dobře, myslím si, že spolu komunikujeme, samozřejmě s někým víc, s někým míň, ale dokážeme si celkem vyjít vstříc. Zatím jsem nebyl s nikým

v konfliktu, ale vnímám, že každý to řeší trochu jiným způsobem. V tom se lišíme, ale jinak si myslím, že si celkem rozumíme. “ (F)

„Já vždycky říkám, že sborovna je zrcadlem školy takže tak, jak se k sobě chovají učitelé ve sborovně tak tak se potom, protože ty děcka to vnímají, takže tak se potom ty děcka chovají mezi sebou. My na naší škole máme výborné vztahy na druhém stupni, na prvním stupni je to horší, ale na tom druhém stupni máme takové jádro učitelů, kteří se navzájem podporují, takže ty děcka si na některého učitele nedovolí říct nic špatného, protože ví, že by nepochodily, ale jsou tam samozřejmě i učitelé, kteří dělají chyby a třeba dva dejme tomu a jde cítit, že ty děti je nemají rády. A jinak já si myslím, že se snažíme podporovat dobré vztahy a navíc máme ještě jednou za tři týdny, my tomu říkáme vztahové schůzky, jako učitelé, kdy máme poradu, kde jsou všichni učitelé, a probíráme třídu po třídě a bavíme se o tom, jaké jsou tam vztahy a co by bylo třeba tam zlepšit a říkáme si různé postřehy a co se nám povedlo a třeba i návrhy řešení problémů. “ (G)

„Vnímám je dobře, je důležité dávat sebe sama příkladem, ukazovat žákům chování jiných i jejich vlastních, co je správné, co ne. “ (H)

„Já si myslím, že poslední dobou, jsou vztahy na naší škole přátelské. Kolektiv učitelů je velký, někteří učitelé mají k sobě blíž, někteří mají k sobě dál, myslím si ale, momentálně máme mladé vedení, otevřené novým nápadům, novým podnětům, není tam tak velká propast mezi učiteli a vedením. Já to mám ještě ztížené profesionálním vztahem s učiteli, já sice jsem pedagogický pracovník, ale nejsem učitel, jsem psycholog. Takže já tu pozici mám trochu jinačí a nevím, jestli na to mám ten správný náhled, protože já se snažím komunikovat jak s vedením, tak s učiteli, rodiči a žáky a snažím se najít nějaký bod, nějaké centrum mezi námi. Mám teď ten pocit, že vztahy jsou tu přátelské. Občas třeba dojde k nějakým konfliktům, nebo spíš nedorozuměním, ale to si vyjasníme vzájemné očekávání a pak je to dobré. Ani ve třídách nemám teďka moc vstupů intervenčních, takže si myslím, že třídy jsou nastavené dobře. Hodně k nám teď dochází i děti nadprůměrně inteligentní, třídní kolektivy si myslím, že jsou výkonově orientované, snaživé, není to tak, že by tu bylo nějak moc demotivovaných dětí, které by na to kašlaly, takže celkově si myslím, že je tu pozitivní naladění. “ (I)

„Já vnímám mezilidské vztahy ve škole lehce jakoby přiškrčené, schází mi možná větší aktivita ze stran kolegů. Chci navrhnout každý měsíc jeden den odpočinkový, který bychom s dětmi mohli využít např. formou sportovních aktivit, návštěvy divadla, kina apod.“ (J)

Účastníci hodnotí vztahy na pracovišti jako **dobré**. Podotýkají, že ne s každým se přátelí, ale snaží se spolu vycházet a vzájemně si pomáhat.

Respondenti B, C oceňují **pořádání společných „akcí“**, kde je příležitost bližšího seznámení a utužování vztahů.

Respondent I poukazuje na **odlišnost své pozice v kolektivu z pohledu funkce školního psychologa**.

Respondent D popisuje svou zkušenost **zařazení se do nového pracovního kolektivu**.

5.1.7 Otázka č. 7: Jaké techniky používáte k diagnostice vztahů v třídním kolektivu?

„Já na toto nemám kompetenci. Můžu třeba jenom říct, ze zkušenosti, jeví se mi to takto a pak to pojmenuje paní psycholožka, která dělá tuto diagnostiku.“ (A)

„Já ne, ale paní psycholožka. Když ji požádám, tak přijde do třídy a diagnostiku udělá, vyhodnotí a seznámí nás s tím. Dokonce vždycky ještě navrhne, co bysme pro to mohli udělat.“ (B)

„Buď je to B3 Richarda Brauna, na sociometrii je portál pro školy cé zet, tam mají dotazník i s vyhodnocením a spoustu jiného, děláme to i touto metodou. Jinak ráda používám nestandardizované, projektivní techniky.“ (C)

„Já jsem minulý rok s tou loňskou třídou zkoušela několik dotazníků a nejvíc se mi líbil indiánská vesnice, kdy byly vždycky popsány postavy, například bílá holubice – přátelská, něžná a děti měli napsat, komu by to sedělo. Takto vytvářeli kmen, a když jsme to motivovali, udělali z toho srandu tak se nám ty vztahy krásně ukázaly, nebylo tam teda nic překvapivého, protože my jsme měli tu třídu zmapovanou už.“ (D)

„K diagnostice vztahů v třídních kolektivech nepoužívám sociometrii jako takovou, protože pokud mi škola dá zakázku, tak spoustu toho co bych zjistila sociometrií, mi řeknou už v zakázce. Cílem mé práce není diagnostikovat, ale nasměrovat pozitivní vývoj, ujasnění a získání náhledu, stanovení si cíle, za kterým jdeme, jako třída a v podstatě přesto tam ta diagnostika probíhá, ale je to v rovině pozorování, rozhovorů, diskuse v komunitním kruhu, využívání technik a her.“ (E)

„Já ne, protože nepracuji přímo s třídním kolektivem, ale s čím jsem se setkal, tak si to většinou dělali ve školách sami, ve spolupráci se školním psychologem.“ (F)

„Zodpovězeno v předešlých otázkách.“ (G)

„Rozhovory s dotyčnými, s ostatními, rodiče, ostatní učitelé, vlastní pozorování.“ (H)

„Využívám standardizované testy i nestandardizované. Ty standardizované, hodně B3, SORAD, monte 1, D1, teďka používám dotazník od Brauna: „Hádej kdo?“ Potom používám hodně standardizovaných jako moje nebe, naše třída jako indiánský kmen, potom takové ty stromy dušiček a postaviček. Hodně se teďka snažím zaměřit spíš na mapování vztahů, abych nevyužívala jen těch dotazníků, tak se zaměřuju spíš na pozorování, odpozorovat při různých hrách, stačí dětem zadat úkoly a už se člověk vidí, jak se dělí, jak se skupinkují, jaké jsou tam vztahy. Začala jsem využívat i takové kameny, jsme jedna třída, na jedné lodi a každé dítě umístí ten kámen tak, jak se cítí v té třídě, kde se cítí dobře, kde stojí na té lodi, v jak pozici vzhledem k ostatním. Na základě toho pak člověk vidí rozložení té třídy a taky s dětma o tom pak mluvíme a zjišťuju, jak to mají.“ (I)

„Nejčastěji si s dětmi připravíme nějaké představení, kde formou zahrané role diagnostikují eventuální emocionální nevyrovnanost a nestabilitu daného jedince a poté se snažím spolu s danou osobou vykomunikovat zjištěný problém.“ (J)

K diagnostice vztahů využívají **pedagogové** možnost spolupracovat se školním psychologem (A, B, G), sociometrické dotazníky (D), rozhovor, diskusi a pozorování, hry (H, J).

Školní psychologové (C, D) používají standardizované testy i nestandardizované techniky.

Etopedi ve středisku výchovné péče (E, F) diagnostiku třídního kolektivu neprovádí, protože to není účelem jejich práce. Diagnostika je většinou provedena už ve škole školním.

II. Tematický celek: šikana

5.1.8 Otázka č. 8: Jak často se setkáváte s šikanou?

„To je ošemetná otázka, protože říct o někom, že je šikanovaný, je hodně tenký led. Někdy to může být klukovina, někdy ne. Já jsem se setkala tak s dvěma, třemi, případy, kdy už to bylo na hraně a řešilo se to. Jsou tu děti, které jsou chytré, takoví vědátoři a tím pádem se vymykají. Jednou jsem potkala před školou chlapečka, třetíáka, který brečel, že mu vzali aktovku, zjistila jsem kdo, nebylo to poprvé, takže jsme to začali okamžitě řešit s třídní učitelkou. Co tady byly opravdu akutní případy, tak se to řešilo na pedagogické radě. Na každé škole je šikana, dřív nebo později.“ (A)

„U nás byly náznaky šikany, ale oficiální u nás nebyla. Že by se oficiálně řeklo, že je to šikana. Náznaky jsme vyšetřovali, ale oficiálně prokázána nebyla. Vždycky se nám to povedlo v zárodcích podchytit.“ (B)

„Nemám ráda slovo šikana. V tom smyslu, že i když něco řeším, tak vždycky to řeším jako nějaké nevhodné chování, protože nazvat to šikanou je pro mě už nějaká nálepka. Šikana má jednak sama o sobě pět stádií, takže to mohou být prvotní stádia až ta úplná, totalitní šikana. Proto se nepohybuju v pojmu šikany, spíš jsem řešila první, druhý stupeň, trojka s otazníkem. To znamená, že víme, že se něco děje, nějakým způsobem zasahujeme a musím zaklepat, že to nešlo dál. Nebo o tom nevíme, i když byly nějaké kroky učiněny. Letos jestli jsme řešili třikrát nějaké nevhodné, spíš na úrovni, že se někomu posmívají nebo někoho vyčleňují. Myslím, že jsem tak ve třech třídách něco takového řešila.“ (C)

„Záleží na náladě toho iniciátora. Tím že ji řeším tak vlastně denně, ale ta šikana buď vypukne, nebo nevypukne. To jsou takové ty malé nápinky a nebo pak už je to velké a to už je horší. Stalo se mi, že jsem podezřívala úplně jiné žáky, nebo

jsem si toho všimla pozdě, a až potom při práci s kolektivem jsem zjistila, že to trvá třeba měsíc. To už přišla maminka s tím, že kluk doma hodně jí a spí, protože chce mít svaly, aby toho kluka přepral. Na to jsme přišli a tenkrát se to řešilo a naštěstí vyřešilo, protože z toho agresora byl najednou strážce té oběti, byli kámoši a vydrželo jim to docela dlouho. My jsme rozebrali, proč to dělá, a on řekl: „Protože jsem silný, protože můžu.“ Já vždycky pracuju se všemi dětmi, takže i ty děti mu řekly, že to neznamená, že jim může ubližovat, ale že nás může chránit. To byl hezký příklad, zažít si to když to děti řeknou dřív než ten učitel.“ (D)

„V podstatě je to nejčastějším tématem, se kterým se školy objednávají, protože my neděláme primární prevenci všeobecnou ale v podstatě selektivní indikovanou, kde už jsou ty skupiny ohrožené, nebo tam šikana probíhá, školy už nějaké šetření učinily. Takže asi devadesát procent se týká vztahů v kolektivu a jde ještě o to v jakém stádiu šikany to je. Já to slovíčko nepoužívám, já tomu říkám raději narušené vztahy v kolektivu a nejde mi o to stanovit fázi vývoje, ale dosáhnout pozitivní změny. To znamená vzájemné tolerance, ohleduplnosti, najít způsob jak se mohou žáci bránit, kde vyhledat pomoc v prostředí školy. Mým cílem je nastartovat pozitivní změnu.“ (E)

„Myslím, že přiznaná, kdy se o tom mluví tak je to tak ve čtvrtině případů a kdy to cítím, že to probíhá, ale není to ještě označené, zhruba v 30 – 35% celkově.“ (F)

„To záleží na tom, jak se bere šikana, my tím že se snažíme podchycovat a pracovat s kolektivy tak víme kdo v té třídě je případný agresor a snažíme si to hlídat, jak často bych nedokázala říct, protože jsou to různá stadia. Teďka jsme se setkali třeba s tím, že se na nás obrátil chlapec a tvrdil, že ho děti šikanují venku, takže jsme se s tím zabývali. Já myslím, že my si to strašně hlídáme, ale čas od času se to stane a většinou při přechodu na druhý stupeň, protože tím jak mají na druhém stupni jiného třídního učitele, který to vidí jinýma očima tak tam se to většinou stane.“ (G)

„S velice lehkou šikanou jednou do měsíce určitě.“ (H)

„Já popravdě moc často ne. Jestli se tak dvakrát do měsíce objeví, ale spíš nějaké signály, které se třeba pak ani nepotvrdí. Většinou jde o nějaký vzájemný konflikt, kdy to třeba rodiče samozřejmě vnímají subjektivně, snaží se podpořit svoje

dítě, ale víceméně z toho nevyjde úplně konkrétní šikana. Myslím si, že u nás na škole jsem tak možná v prvních dvou stádiích někde a spíš jde o nějaké signály, že jsou ty vztahy narušené, než že bychom potvrdili konkrétní šikanu. Pokud bych vzala řešení šikany za minulý rok, tak jestli jsme dvakrát řešili, že tam opravdu bylo velké podezření na šikanu a řešili jsme výchovné problémy s žáky a prošli jsme si tím, že jsme vyslyšeli svědky a oběti, celé jsme to vyšetřovali. Myslím, že to bylo dvakrát za loňský rok.“ (I)

„Musím přiznat, že s šikanou se setkávám poměrně často, dá se říci, že v každém ročníku počínaje třetí třídou na prvním stupni, to znamená třetí, čtvrtý, pátý ročník.“ (J)

U otázky šikany záleží především, jak tento fenomén vnímají jednotlivci, jejich názor, a postoj k tomuto jevu, který se různí.

Respondenti C, E **nepoužívají slovo šikana**. Dle jejich názoru je pojem značně stigmatizující. Raději jej nahrazují pojmem narušené vztahy či nevhodné chování.

Co se **četnosti výskytu** šikany týče, uvádějí respondenti A, C **2-3 případy** výskytu, respondent H **1 případ v měsíci** a respondent I **2 případy v měsíci**, respondenti D, J se setkávají se šikanou **často**.

Respondenti A, B, C, D, H, I uvádí, že se jednalo vždy spíše o **známky, nebo „lehké“ případy šikany**.

Respondent E uvádí, že **narušené vztahy v kolektivu jsou nejčastější zakázkou škol** přicházejících do střediska výchovné péče.

Respondent F **uvádí ¼ případů** šikany z celkového počtu řešených zakázek.

5.1.9 Otázka č. 9: S jakými druhy šikany se nejčastěji setkáváte?

„Většinou je to na té materiální stránce. Útočení na materiální věci. Kopání do aktovky, shazování věcí z lavice, znečišťování oblečení.“ (A)

„Většinou je to vysmívání, braní a ničení věcí...“ (B)

„Spíš takové slovní napadání, zesměšňování, útočení na postavu, sebrali mu věci, schovali svačinu, ale měli to všichni jako srandu. Tady u toho konkrétního, nebyl to kluk, který by byl vyloženě odmítaný tou třídou, všemi. Bylo tam pár jedinců, kteří si z něho dělali srandu. Co jsme předtím řešili, tak to bylo zase spíše na úrovni slovních komentářů nevhodných, spíš to psychické. Teď jsem měla i takové to fyzické. Budeme hrát fotbal, tak schválně kopnu víc, než bych měl. Schválně vyprovokuju tak, až ten dotyčný vypění a pobije se. Bylo i něco přes maily nebo facebook, ale to jsem neřešila já, co se týká kyberprostoru.“ (C)

„Spíš psychické ubližování. Verbální projevy než fyzické.“ (D)

„Většinou se jedná o slovní, psychickou šikanu kde si nadávají, pomlouvají se, odmítání jedinců, nepřijetí do kolektivu. S fyzickou šikanou je to méně, spíš se jedná o tu psychickou rovinu a poměrně často se objevuje i kyberšikana, přes internet.“ (E)

„Většinou posmívání, nebo že se nebaví, vyčleňují z kolektivu. S nějakou agresivní šikanou jsem se zatím setkal málo, možná ve dvou třech případech z třiceti, což mi připadá málo. Myslím, že se to někdy nedostane ven.“ (F)

„Teďka bych řekla kyberšikana rozhodně, přes facebook, to si děcka docela stěžují, ale myslím si, že už není takové to, že se děcka bijou, ale spíš jsou pomluvy a tak. Myslím si, že děti, protože jsou si vědomé toho, že je z toho docela velký postih tak si najdou jiné cestičky a možná i bolestivější...“ (G)

„Velice lehké, počáteční fáze – skupinka dětí se vrhne na jednotlivce – ústní útoky, nadávky.“ (H)

„Jsou to rozmanité druhy, od posměšků, braní věcí, schovávání věcí, pomlouvání, nebavení se, spíš občas i nějaké fyzické kontakty, také v dnešní době kyberšikana, dětem jsou hodně dostupné mobily, tablety, počítače, což je docela oříšek, protože se to může dít vlastně kdykoli a těžko se to prokazuje, protože nemáme přístup k těmto médiím.“ (I)

„Nejčastěji se setkávám s šikanou nepřijetí některého jednotlivce do kolektivu, bohužel se tak stává u dětí ze sociálně slabších eventuelně rozvedených rodin, při menší průbojnosti žáka.“ (J)

Slovní útoky uvádí respondenti B, C, D, E, F, G, H, **fyzické** C, E, F, I. Respondenti se shodují, že fyzické útoky se objevují daleko méně často než slovní, respondent F uvádí 2-3 případy psychické šikany ze 30. Respondenti C, E, G, I se setkali s **kyberšikanou**. Respondent J upozorňuje na častý výskyt šikany ve formě **nepřijetí jedince do kolektivu třídy**.

Ve výčtu útoků uvádí respondenti:

- **nadávky, pomluky, zesměšňování** (B, C, E, F, G, H, I)
- **braní věcí, schovávání věcí, shazování věcí z lavice, ničení věcí, kopání do aktovky, znečišťování oblečení** (A, B, C, I)
- **vyčleňování z kolektivu** (C, E, F, J)
- **psychické ubližování** (D, E)

5.1.10 Otázka č. 10: Jak s šikanou pracujete na školní úrovni?

„Máme tady školní psycholožku, metodika prevence a výchovného poradce. Také máme vytvořený program proti šikanování, snažíme se hlavně o prevenci nějakých nežádoucích projevů.“ (A)

„Máme školní poradenské pracoviště, a pokud se objeví nějaké podezření na šikanu, tak máme vypracovaný strategický scénář, podle kterého postupujeme. Někteří učitelé prodělali školení minimalizace šikany, asi čtyři víkendy a na základě tohoto vzešel ten scénář, jak postupujeme při šikaně. Máme rozdělené úkoly, a jaké jsou postupy.“ (B)

„Spíš jsou to ty preventivní programy. Přispívá k tomu, že máme pro šestáky adaptační pobyty na dva až tři dny, které vedu já. Je to práce s kolektivem a práce na těch vztazích. Zveme i lidi zvenčí, například na přednášky o kyberšikaně, myslím, že sem patří i zážitky o holocaustu. Ted'ka budeme s preventivní dělat program na vztahy mezi mladšími a staršími dětmi, na utužení vztahů, aby se naučili spolu vycházet. Takže spíš podpora vztahů na preventivní úrovni.“ (C)

„Nějaká prevence tady proběhla, ale tím, že tady máme školního psychologa, tak on s každou třídou pracuje individuálně. Pokud se něco objeví, tak podle závažnosti se to řeší dál, většinou se obrátíme na středisko výchovné péče. Ale jako

první se obrátíme na psychologa, který pracuje se třídou a navádí učitele jak s tím dál pracovat. “ (D)

„Možnost že bychom pomohli třeba metodikům prevence tady je, ale my tím že se nezabýváme všeobecnou primární prevencí, ale tou selektivní, indikovanou, tak oni ty své minimální preventivní programy, které každá škola vytváří, realizuje, konzultují s okresním metodikem prevence, který sídlí v pedagogicko psychologické poradně. Sem se obrací, jenom pokud potřebují něco konkrétního řešit, s tou konkrétní zakázkou s vědomím vedení školy, protože to je součástí evidence, té zakázky, že vedení dává souhlas s tím, že škola se s námi kontaktuje, z jakého důvodu a co se bude řešit. Takže s žádostí o metodickou podporu se na nás neobrací, byť bychom jim to byli schopni poskytnout.“ (E)

„Jen na úrovni komunikace se školami nebo s rodiči, ale že bych přímo vstupoval do nějakých řešení projevů šikany, to zatím ne.“ (F)

„Máme program prevence šikanování, učitelé prošli školením minimalizace šikany a snažíme se to preventivně uchopit tak, že se pracuje s těmi třídními kolektivy. Pokud se stane nějaká nenadálá událost, tak postupujeme podle krizového plánu, který máme vypracovaný pro školu, takže se zvláště jedná s oběťmi, agresory, učiteli, rodiči.“ (G)

„Na školní úrovni jsem s ní zatím nepracoval, ale máme vytvořený program proti šikanování.“ (H)

„Jednak se snažíme mapovat, jednak se snažíme zjišťovat. Dělali jsme na celé škole screening podezření na šikanu, v každé třídě, ten dopadl velmi dobře. Objevily se spíš nějaké individuální podezření na šikanu, nebyla tady rozšířená. Potom se snažíme s třídami pracovat preventivně na budování pozitivního klimatu té třídy. Spolupracuje preventista, já jako psycholog a i učitelky se snaží v rámci témat prvouky, výchovy, zpracováváme téma mezilidských vztahů a náš preventista potom zve i externí pracovníky s různými tématy, kteří pracují s dětma. To je ta stránka preventivní, a když vznikne nějaké podezření, nějaký signál, že něco není v pořádku, tak se sejdeme s vedením, já jako psycholog, metodik prevence nebo i výchovná poradkyně, třídní učitel toho žáka, pak se snažíme postupovat podle „Koláře,“ podle jeho metodiky. Máme i vlastní preventivní program.“ (I)

„V zásadě zastávám názor a taktéž se jej snažím sám praktikovat, otevřenou komunikaci a vzájemnou pomoc kantorů mezi sebou a co nejméně přehlížet tento celospolečenský problém.“ (J)

Na otázku celoškolské úrovně práce se šikanou, uvedli respondenti A, C, D, G, I snahu o **prevenci šikanování**.

Respondenti A, B, C, D uvádí spolupráci se členy **školského poradenského pracoviště**.

Realizaci **celoškolního programu proti šikanování** uvedli respondenti A, G, H, I.

Respondent C uvedl, že si jejich škola, jako prevenci šikany, pořádá **seznamovací kurzy** a také zve **externisty** pro pořádání přednášek, týkajících se šikany.

Respondent D uvedl, že se škola, v případě potřeby, obrací na **středisko výchovné péče**.

Respondent I uvedl, že na jejich škole proběhl ve všech třídách **screening šikany**.

Na respondenta E se obrací školy pouze s **konkrétní zakázkou** a respondent F pracuje se šikanou pouze na úrovni **komunikace s rodiči či konkrétní školou**.

5.1.11 Otázka č. 11: Jak s šikanou pracujete na třídní úrovni?

„Tím, že si povídám s dětmi o vztazích, hrajeme ty hry, když se objeví nějaký problém, tak se ho snažíme hned vyřešit a nezanedbávat to. Snažím se povzbudit a pochválit i děti, které nejsou tak šikovné, najít na nich něco v čem jsou dobré.“ (A)

„Snažíme se o prevenci. Já myslím, že podstatou jsou dobré vztahy a k tomu slouží ty třídnické hodiny a v rámci toho předcházíme šikaně. Metodik prevence taky objednáva nějaké programy, které provádí školení lidé.“ (B)

„Ano. V tom smyslu, že když je něco závažného, tak postupujeme podle šetření šikany a pak se pracuje s celou třídou. To znamená programy na posílení vztahů. Není to tak, že „tady ve vaší třídě se šikanuje,“ ale já bych řekla, že hlavní gró by mělo být na třídním učiteli. Je sice hezké, že já tam jdu třeba třikrát na

dvouhodinovku, ale pak tomu učitelé ještě vždycky řeknu, na čem by měli dál pracovat. Je to hlavně o tom pedagogovi, aby s nima sprádal nějakou tu nit.“ (C)

„Já se snažím pracovat na prevenci a povídáme si o tom, jak se k sobě chováme. Já mám teďka první třídnické hodiny na vztahy ve třídě a chování. Během těchto hodin, nebo chvílek, si povídáme o tom, co se nám líbí a nelíbí a vždycky, když to chování u někoho třeba přeteče, tak si třeba uděláme soud. Máme třeba obžalovaného, kterého já držím kolem ramen, aby měl pocit bezpečí, že to není nějaké jeho napadení a my potom si povídáme, co se nám konkrétně nelíbí a potom dostane příležitost ten obžalovaný se k tomu vyjádřit a podmínkou je taky to, že ho nesmí děti napadat, ale říct hezky, co se jim nelíbí. Bud' toto zabere, nebo to nezabere a pak musím pozvat do školy rodiče a řešit to s nimi.“ (D)

„V první části toho programu dochází k vydefinování problému tou samotnou třídou, protože se mi ještě nestalo, že by sem přišla třída a nevěděli by, proč tady jsou. Byť to pedagog neřekne napřímo. Učitelé se často ptají, co jim mají říct. Takže když pak přijdou sem, tak já se jich na to ptám a oni přesně definují i to, co je zakázkou školy. Takže celá ta první část probíhá hodně o diskusi, o tom vyjasnění, o tom co by mohli dokázat, jestli jsou v té situaci spokojeni, co by mohli udělat pro změnu, aby se cítili ve škole líp a potom, v té druhé části volím podle situace i nějakou techniku nebo hru, která je nasměruje k ujasnění si možností, které mají. Samozřejmě závěrem je shrnutí celého bloku a toho s čím odcházejí, co je přínosem, ujasnění si cíle pro další změnu. Ty další setkání začínají stručným připomenutím minulého setkání a hlavně se zaměřujeme na to, co se jim podařilo a co by dál mohli zvládnout doladit a další jejich možnosti a taky zase nějaká technika, která jim přiblíží jejich schopnosti, možnosti, dovednosti, které mohou využít pro tu třídu, pro svoji práci na sobě dál.“ (E)

„Jen na úrovni komunikace s dospělými, nebo konkrétním klientem.“ (F)

„Přímo konkrétně, pokud se něco stane tak učitel, který je v té třídě tak napíše na papírek číslo třídy a nějaké heslo a pošle žáka k zástupkyni a ta to musí ošetřit, takže zavolá psychologku, jdou do třídy a vytáhnou toho, kdo se to týká a postupují podle toho krizového plánu. Nejvíce se snažíme působit preventivně a děti si na to dávají víc pozor. Zaznamenali jsme třeba i šikanu ze strany učitele. Pan učitel si s chlapcem nesedl, takže kluk ho provokuje a on ho šikamuje což je špatné.“ (G)

„Pomocí různých článků, rozhovorů, diskusí ukazují nepříjemnost šikany.“

(H)

„Když se teda vyskytne nějaké podezření, tak je důležité, odkud to podezření jde. Snažíme se vždy pracovat v týmu, ve dvou, abychom nebyli s tím žákem sami, pokud jsem o oběť tak ještě tam máme nastavené, že vždycky s ním můžu prvně mluvit já jako psycholog, pak to probíráme s metodikem prevence. Snažíme se vyslechnout všechny svědky, snažíme se to většinou udělat tak, aby agresori vůbec nevěděli, že něco zjišťujeme. Zajišťujeme bezpečí oběti a také svědků. Většinou to řešíme ve škole v rámci vyučovací hodiny, kdy si zavoláme to dítě, děláme to většinou, když zrovna není ve třídě s tím agresorem, u nás se třídy hodně pŕlí na různé předměty, takže to jde. Snažíme se využít rozvrh, najít tam ten prostor, kdy to bude co nejbezpečnější pro všechny. Když sesbíráme všechny důležité informace, tak potom většinou mluvíme s agresorem, snažíme se, aby došlo k nějakému náhledu, snažíme se, aby se přiznal. Potom až se to podaří, tak informujeme rodiče, agresora i oběti, na třídních schůzkách třídní učitel informuje rodiče i o tom, že se něco řešilo, jak se to řešilo, jakým způsobem jsme postupovali. Dále se svolává výchovná komise, která se domlouvá na určitý trest, případně pokud jde o nějaké lehčí formy, tak pracujeme na tom, aby se agresor oběti omluvil, a potom dále pracujeme s tou třídou.“ **(I)**

„Na třídní úrovni se snažím s dětmi co nejvíce komunikovat, vysvětlovat to, že kamarádství je velmi cenná záležitost, přináší pomoc a dlouho a hezky se na něj dá vzpomínat. Taktéž se snažím upozornit rodiče, aby včas a bez obav upozornily na případné podezření divného chování dítěte doma.“ **(J)**

Z odpovědí respondentů vyplývá, že pokud se objeví nějaký problém, snaží se ho řešit, což považujeme za velmi důležité.

Respondenti A, D, H, J si s žáky **povídají o vztazích, hrají s nimi hry.**

Snahu o **preventivní působení** uvedli respondenti B, D, G.

Respondenti D, I, J, F **spolupracují s rodiči žáků.**

Podle **předem připraveného plánu** postupují respondenti C, G, I, kdy pracují s celou třídou.

Respondent E popisuje konkrétněji **plán intervenčního programu.** V první části dochází k vydefinování problému třídou, diskutuje se nad problémy a situací

třídy, možnostech nápravy. V druhé části jde o využití praktických technik a her, které mají napomoci nasměrování žádaného vývoje třídy. Závěr patří shrnutí a reflexe celého bloku.

5.1.12 Otázka č. 12: Kdy byste žádal o pomoc při řešení

šikany?

„Když zklamou veškeré moje metody. Myslím, že za ty roky už má člověk nějaké zkušenosti, ví, co funguje, nebo ne a ve většině případů to funguje dřív, nebo později a někdy, když ani ta takzvaná tvrdší metoda nefunguje, pak jdu za paní psychologkou, nebo výchovnou poradkyní. Nedělá se to jako dřív, že bych šla za vedením.“ (A)

„Pokud bych si už nevěděla s tím případem rady, nedařilo by se mi to vyřešit.“ (B)

„U nás je vždycky užší realizační tým. Když se na mě obrátí rodič nebo dítě, teď mě třeba kontaktoval OSPOD a následně mě kontaktovali rodiče. Takže když se vyskytne nějaké nevhodné chování, svolá se užší realizační tým. Jsem tam já (školní psycholog), zástupkyně, metodik prevence, případně výchovná poradkyně. Sejdeme se, já je seznámím se skutečností, navrhnu jim další postup a realizujeme to. U nás to vždycky neřeší jeden člověk, ale celý tým. Potom samozřejmě informujeme ředitele, rodiče, jaké budou důsledky, jak to bude pokračovat, že jsme pro to něco udělali. Kdyby to bylo opravdu něco závažného, co už bych nazvala šikanou, myslím, že máme jakýsi náhled, co zvládneme sami, ale někdy je dobré pozvat si někoho zvenčí, organizace, které se tím zabývají.“ (C)

„Asi vždycky.“ (D)

„Já pracuju pod supervizí, takže pokud potřebuju, tak případně konzultuju se supervizorem.“ (E)

„To dělám. Když například vidím, že jde o ničení věcí, zesměšňování, vydírání, výhrůžky nebo vulgární korespondenci přes facebook, pak to řeším s kolegyní, jestli je to na práci se třídou, nebo se školní psychologkou, která vyšetří šikanu a pak sem přijde to dítě. Kdyby to bylo hodně vyhrcoené, tak bych to řešil i s policií a vždy bych to konzultoval se školou a rodiči.“ (F)

„Kdykoli kdybych si nevěděla rady.“ (G)

„Hned, jakmile zjistím, že to opravdu šikana je, hned na počátku.“ (H)

„Určitě kdyby to zašlo tak daleko, že by tam bylo potvrzené spáchání trestného činu, kdyby došlo k těžkému ublížení na zdraví, těžkému poškození majetku, pokud by situace byla tak nepřehledná, že bysme ji nedokázali vyřešit sami, interně na naší škole, tak bysme určitě pozvali externí pracovníky na řešení šikany. Pokud by situace byla tak složitá, že bysme nedokázali zajistit bezpečnost, té oběti.“ (I)

„O pomoc při podezření šikany bych žádal okamžitě, jsem toho názoru, že čím dřív se daná situace řeší, tím lépe.“ (J)

V odpovědi na otázku „Kdy byste žádali o pomoc při řešení šikany?“ se někteří respondenti **shodují a někteří rozcházejí**.

Respondenti A, B by žádali o pomoc, **pokud by si se situací nevěděli rady a selhaly by jejich dosavadní metody řešení**.

V **případě výskytu opravdu závažné šikany**, by žádali o pomoc respondenti C, I.

Vždy nebo hned by požádali o pomoc respondenti D, H, J.

Respondent C uvedl, že na řešení šikany se podílí vždy celý realizační tým ve složení třídní učitel, školní psycholog, zástupce ředitele, metodik prevence a výchovný poradce. Poté je informován ředitel školy a rodiče.

5.1.13 Otázka č. 13: Na koho byste se obrátil s žádostí o pomoc při řešení šikany?

„Psycholožka, výchovná poradkyně.“ (A)

„Asi bych se obrátila nejdřív na kolegyni, nějakou kamarádku, jestli nemá nějakou zkušenost, a potom už na psycholožku nebo metodičku prevence.“ (B)

„Zodpovězeno v předešlé otázce.“ (C)

„Já bych určitě oslovila naši slečnu psycholožku nebo výchovného poradce a tak jsem to udělala i minule kdy jsme s výchovným poradcem oslovili policii, která přišla se svým preventivním programem, a když přijdou v uniformě, tak už ty děti víc

znejistí, že se to řeší a pokud by ani to nepomohlo, tak bych to řešila s výchovným poradcem spolu s rodiči, ale naštěstí to zabralo.“ (D)

„Na supervizora a teď i v rámci supervizního výcviku s lektory, kteří tam jsou.“ (E)

„Záleželo by na situaci. Jak už jsem říkal, spolupracuji s rodiči, školou, s kolegy tady, případně bych se obrátil i na policii, pokud by to bylo nutné.“ (F)

„Pokud nastane nějaká situace, kdy si nevím rady tak volám kurátorce pro mládež, která mi to řekne z právního hlediska, co je třeba nahlásit, nebo volám okresní metodické prevence nebo na policii. Když si nevím rady nebo se chci jen ujistit, jestli postupuju správně. Nebo případně do SVP pokud tam třeba dítě již bylo a je s ním problém tak volám tam, aby mi poradili.“ (G)

„Výchovný poradce, ředitel.“ (H)

„Záleží na situaci, ale určitě bysme se, podle závažnosti situace, obrátili na policii, obracíme se na OSPOD, pak například i na středisko výchovné péče, které pracuje s třídními kolektivy, nebo nějakou organizaci, která se zabývá šikanou.“ (I)

„Tak nejprve bych tuto situaci probral s vedením školy, kolegy případně rodiči žáka, který má sklony k šikaně, nebo je šikanován.“ (J)

Nejčastěji by se respondenti v případě šikany obrátili na **výchovného poradce** (A, B, D, H).

Respondenti D, F, G, I by se v případě výskytu závažnějšího případu šikany obrátili na **policii**.

Na **školního psychologa** by se obrátil respondent A, B, D, na **kolegu** B, F, J, na **rodiče** D, F, J.

Respondent E by se obrátil na **supervizora**.

Respondent I by oslovil **orgán sociálně právní ochrany dětí, středisko výchovné péče** nebo jinou **organizaci zabývající šikanou**.

Respondent G by se obrátil na **kurátorku pro mládež** nebo **okresního metodika prevence**.

III. Tematický celek: odmítání

5.1.14 Otázka č. 14: Co vnímáte pod pojmem odmítané děti?

„Děti nezařazené, s kterými se nikdo nechce kamarádit z nějakého důvodu. Jsou na okraji třídy, aniž by chtěly.“ (A)

„To jsou snad ty děti, které stojí mimo kolektiv. Které když se řekne: „utvořte dvojice,“ zůstanou samy. Děti, které se stávají terčem posměchu ve třídě.“ (B)

„Odmítané děti si představím jako izolované od kolektivu. Může být dítě, které si žije ve vlastním světě, máte pocit, že do kolektivu vůbec nezapadá, ale je tak spokojené. Je to introvert, stačí mu jeden, dva kamarádi a je spokojené, je to fajn. Pod tím odmítaný si představím, že už je někdo proti němu a víc lidí se proti němu spolčí.“ (C)

„To jsou ty děti, které když se rozdělujeme do skupinek tak vždycky zůstanou stát, děti které když odcházíme do tělocviku, nemají dvojici, když tancujeme, nemají s kým tančit ale je i důležité, jestli je to odmítané dítě nebo dítě, které se samo vyčleňuje z toho kolektivu. Jsou to ty děti, které si neumí nebo nemůžou najít kamaráda.“ (D)

„Je to to nepřijetí od ostatních. Já se setkávám s tím, že ty děti přijdou do školy a nikdo je ani nepozdraví ve třídě, nikdo si jich nevšimne, sedí samy, když se snaží třeba i zapojit do skupiny, tak se dozví „vypadni“ a podobně. Bývá to často podporované i pedagogy, protože oni tím že jsou odmítané, začnou mít třeba projevy, které jsou viditelné a ne zrovna přijatelné pro pedagogy, protože na sebe chtějí nějak upozornit a jak jinak než v hodině, když o přestávce se jim to nedaří a tím začíná problém pro pedagoga. Setkala jsem se i s případy, kdy pedagog toto odmítání kolektivem, podporuje svým projevem chování k tomuto žákovi i ve vyučování, takže tím dává souhlas žákům – souhlasím s váma, že je divný, jiný, takže v podstatě dává souhlas, že takto můžou pokračovat, místo toho, aby získal náhled na tu situaci jinak, dal tam třeba nějakou podporu. Na druhou stranu se setkávám s tím, že některé děti jsou takto v uvozovkách vyčleněné, jim to vyhovuje, tato osamocená pozice, jsou to introverti a učitelé se je na druhou snaží narvat je do kolektivu za každou cenu a přitom nezkonzultují třeba s rodiči, jestli to není pozice, která dítěti vyhovuje a třída

mu i umožňuje se zapojit, neodmítá ho, ale toto nejsou odmítané děti, to je možná vidina pedagogů, s kterou se setkávám, ale pro mě znamená odmítané dítě to, že chce, ale není přijaté.“ (E)

„Děti, které byť by chtěly tak mají problém si najít kamarádský vztah, nebo měly kamarádský vztah, ale přišly o něj, protože do toho někdo vstoupil a přemluvil ho, aby se s ním nekamarádil. Mají problém začlenit se při kolektivních činnostech do nějaké skupinky, nikdo s nimi nechce být ve dvojici, chodí sami. Děti se jim můžou posmívat. Dítě, které nechodí rádo do školy, má s tím problém i třeba psychosomatického rázu. Dítě, které není pochváleno od učitelů, za nějaký výsledek.“ (F)

„První se mi vybaví sociálně znevýhodněné děti nebo takové, které jsou něčím zvláštní. Takže buď mají nízký intelekt, což je čím dál častější nebo to sociální znevýhodnění, nebo mají nějakou formu poruchy učení a děckám pak vadí, že se k nim přistupuje jinak, i když se jim to neustále vysvětluje tak se ti ostatní děti cítí, jako že jim nadřuzujeme.“ (G)

„Děti na okraji kolektivu neschopny se samy zařadit do něj – ať už na základě šikany nebo sociálního či zdravotního znevýhodnění.“ (H)

„Pod tímto pojmem si představuju takového žáčka, který stojí na okraji toho třídního kolektivu, nemá moc kamarádů, moc se neprojevuje a spíš jen nějak přežívá v tom třídním kolektivu.“ (I)

„Nesnadné zařazení dítěte do třídního kolektivu.“ (J)

Pod pojmem „odmítané děti“ respondenti asociují **nezařazené dítě, které stojí na okraji kolektivu a nemá ve třídě kamarády.**

Dle respondentů C, D, E se může jednat o **introvertní žáky**, kterým tato pozice nevadí.

5.1.15 Otázka č. 15: V čem spočívají důvody odmítání?

„Intelligence, domácí zázemí a taky to, že třeba přešly z jiné školy, protože si s ním nevěděli rady a ty děti se to dřív nebo později dozví. Něco jiného je, když se někdo přestěhuje, to se do kolektivu většinou dobře začlení.“ (A)

„Ty důvody jsou různé, někdy je to vzhled, jindy ekonomická situace, intelekt, taky hygienické důvody sem se setkala...“ (B)

„Je to jeho povahou, osobním založením, rodinou vazbou, kolektivem, jestli jsou tam silní jedinci, nebo jaké jsou tam děti. Určitě je to dáno i společenským postavením a to jak se to dítě potom projevuje v kolektivu.“ (C)

„Může to být ze sociálních důvodů, například vizáží, že se ho děti štítí, nebo to může být i opak. Když se někomu nelíbí, že je někdo hezký, nebo výjimečný a ten si ho vybere jako oběť a naočkuje ostatní. Zmanipuluje kolektiv, který ho bude odmítat.“ (D)

„Bývají různé. Hodně se setkávám s tím, že je to rozdílná ekonomická úroveň rodin a děti se hodně hodnotí podle toho, jestli mají značkové oblečení nebo ne. Děti to takto pojmenují i o tom takto mluví. Potom dalším důvodem mohou být i hygienické návyky dětí. Některé děti mají takový ten sociální zápach. Někdy i proto, že jsou ekonomicky výš, že mají víc. Je to hodně široké a do té pozice se vlastně může dostat kdokoli a ten důvod je „on o mě kdysi cosi řekl“. I osmáci třeba řeknou: „Oni mě ve druhé třídě kdysi cosi řekli, a proto jsme se k němu začali takto chovat. Nebo nás to naučily děti z vyšších ročníků a zjistili jsme, že se neumí bránit.“ Často se setkávám s tím, že na to učitelé ani nepřijdou, protože si to děcka dobře hlídají.“ (E)

„Je to nějaká zvláštnost dítěte, buďto v oblékání, jednání, chování, vzhled. Často jsou to děti ze slabších sociálních poměrů. Vykazují nějaké známky jinakosti, které kolektiv nepřijme. Může to být i z důvodu zvláštnosti chování dítěte, například že je zvýšeně kontaktní, což nemusí být ostatním dětem příjemné. Může být agresivnější, děti ho nemají rády, protože na ně nějak útočí nebo jim ubližuje. Může to být u dětí, které přijdou do nového kolektivu. V některých případech může mít vliv i role dospělého.“ (F)

„Já si myslím, že je to ve společnosti, tím že se preferuje úspěch, bohatství, majetek a tyto materiální věci tak ty děti nejsou schopny přijmout, že může mít někdo jiné kvality, že nemá značkové tenisky, ale vyniká v něčem jiném.“ (G)

„Odlišnost daného jedince, jeho psychická labilita.“ (H)

„Ty můžou být různé, většinou, co já mám zkušenost, tak se to odvíjí od nějaké jinakosti, nebo odlišnosti toho dítěte, ať už jsou to nějaké odlišnosti rodiny, nebo na sociální úrovni, ekonomické situaci rodiny, často, řekla bych, jsou i velké

kulturní rozdíly mezi rodinami, odkud to dítě pochází. Hrají určité roli i nějaké hendikepy, speciální potřeby, které děti mají, jak se jim daří ve škole, jak se jim daří při sportu, při tělocviku je dneska hodně důležité pro děti, jaké mají oblečení a celkově výbavu, taky třeba styl humoru a komunikace. Může jít i o nastavení té třídy, že jsou v té třídě posunuté hodnoty. Kupříkladu máte odmítané dítě, ale to dítě může být introverti a nemusí stát o to, být středem pozornosti, nemusí stát o to, být za každou cenu u všeho a nepotřebuje k životu tolik lidí. Někdy to mají děti tak, že mají kamarády jinde než ve škole, že jdou do školy, soustředí se na výuku, jsou hodně šikovné a kamarády mají mimo školu.“ (I)

„Jednak si myslím, že k těmto důvodům přispívá i situace v rodinném prostředí, jednak přehlížení problému pedagogem, ale také osobní charakteristika a vybavenost daného žáka.“ (J)

Na pozici odmítaného má dle respondentů B, E, F, G, I vliv ekonomická situace žáka a jeho rodiny a také jeho vzhled (B, C, E, F, I).

Svou úlohu hraje také **společnost a dospělí** (F, G, J), **osobnostní rysy žáka** (C, H, J), **rodinné zázemí** (A, I, J), intelekt (A, B), **přechod žáka z jiného kolektivu do nové třídy** (A, F), **hygienické důvody** (B, E) případně jiná **odlišnost dítěte** (H, I).

V neposlední řadě může mít na pozici dítěte ve třídě vliv **handicap** (I), nebo **zvláštnost v chování, agresivita** (F).

5.1.16 Otázka č. 16: Setkáváte se s tímto druhem šikany?

„Ano, někdy ano.“ (A)

„Jo, já myslím, že se to občas vyskytuje v každém kolektivu.“ (B)

„Setkávám, ale neseťkávám se s dětmi, které by byly úplně vyčleňované, na všech úrovních, nemáme ideální kolektivy, ale myslím, že tu nemáme dítě, které by ve třídě fakt nikoho nemělo, že by bylo úplně samo. Pak jsou tam děti, které nějakým způsobem narušují výuku, mají třeba hyperaktivitu, pak třída vykazuje, že ho nemá ráda, že ho odmítá, ale není to tak, že když potom zazvoní, by bylo to dítě samo, ono si zase nějak strhne tu pozornost.“ (C)

„Ano. Myslím, že to je v každém kolektivu.“ (D)

„Ano, pokud se jedná o šikanu tak ten jedinec se dostane docela často do této pozice. I tím že na něj třeba útočí, tak je pořád v pozici odmítaného. V podstatě je to jev šikany, že je nepřijatý do kolektivu. Někdy to zůstane v rovině, že ho jenom nepřijímají a někdy je to v té rovině, že na něho ještě útočí. Měla jsem například případ, kdy se jednalo o tělesný zápch z důvodů zdravotních. Tam jsme potom řešili společně se školou, jak by mu poskytli třeba možnost vysprchovat se v době výuky a podobně.“ (E)

„Nejčastěji a u všech věkových kategorií dětí. S tímto druhem většinou přijdou rodiče nejčastěji, protože pokud je to jiný a rozvinutější případ, tak to musí řešit hlavně škola, protože oni znají nejlépe to prostředí a prvotní intervence je na nich.“ (F)

„Ano, čím dál častěji.“ (G)

„Ve velice lehké podobě.“ (H)

„Určitě. Asi daleko víc, než nějaké fyzické, nebo psychické násilí, že ty děti stojí třeba na okraji třídy. Takových případů máme víc a jsou různé příčiny. Některé děti jsou třeba hodně šikovné a nejde o ubližování nebo šikanu, jen nestojí o nastavené hodnoty té třídy a tak si raděj o přestávce vezmou knížku a čtou si, nebo si raděj povídají s dospělými než s dětmi. Pak to ještě bývá tak, že přijde nové dítě do kolektivu a pokud na tom nejsou komunikačně dobře, sociálně, tak je pro ně obtížné, proklouznout do kolektivu, který už je dlouho vytvořený. Občas tu máme děti s ADHD, hyperaktivní, se kterými je těžké soužití, protože nevydrží u ničeho a ti kamarádi to postupně vzdají, takže to dítě se snaží šaškovat, snaží se dostat do toho kolektivu, ale není to tak. Hodně záleží, v jaké je to třídě, na jaké jsou vývojové úrovni. Na tom prvním stupni člověk musí počítat s tím, že ten kolektiv se utváří pořád, až tak do zhruba třetí, čtvrté třídy. Oni ti prváčci to tak nevnímají, že mají nebo nemají kamaráda. Jeden den se pohádají, pláčou kvůli tomu a na druhý den se spolu zase baví. Není to tak markantní, jako třeba na druhém stupni, kdy to ty děti vnímají velmi hořce, pokud se objeví nějaké konflikty.“ (I)

„Ano, bohužel setkávám.“ (J)

S odmítáním se setkávají **všichni respondenti.**

Respondent E považuje odmítání za **jev šikany.**

Dle respondentů E, I může za odmítáním stát **hyperaktivita**, nebo **také introvertní založení žáka či nové dítě v kolektivu (I)**.

5.1.17 Otázka č. 17: Můžete uvést konkrétní příklad?

„Mám ve třídě dvě děti, dalo by se říct tři, dva kluky a holka. Jeden z těch kluků s nima chodí do třídy od začátku, ten druhý k nám propadl a ta holka přešla z jiné školy, protože byla problémová. Pokud mají třeba udělat třeba skupinky, tak je nikdo nechce. Když mají třeba udělat trojice, tak zůstanou spolu, ale oni se nesnášejí, takže to je problém. Potom musím zasáhnout a rozhodit ty skupinky.“ (A)

„Já mám takovou holku ve třídě, přešla kvůli problémům z jiné třídy, od jiné paní učitelky, protože matka s ní nesouhlasila, tak ji přeřadili ke mně a ty problémy se vlastně táhnou z té původní třídy. Holka dětem smrdí. Vymysleli si hru, že si budou předávat bacil, že když se někoho dotkne tak smrdí taky. Holka je v té třídě nechtěná a je taková, že je ráda za každé pochválení, je ráda, když ji někam pošlu. Je zodpovědná, ale ta třída ji bere jako outsidera třídy a nevím, jestli se někdy povede, aby se zařadila do tohoto kolektivu.“ (B)

„Setkala jsem se například s hyperaktivním chlapcem. Ve vyučování narušoval výuku, děti se kvůli němu nemohly soustředit, vykřikoval, skákal do řeči, plazil se po zemi. Dělal vše pro to, aby výuku překazil a nemusel se učit. Upozorňoval na sebe a žáci se pak proti němu obrátili agresí, protože je to už hodně obtěžovalo.“ (C)

„Uvedeny v předešlých otázkách.“ (D)

„Několik let zpátky jsem měla případ osmé třídy, se kterou jsem se setkala v druhém pololetí. Důvodem byla právě šikana a přesně při tom programu bylo vydefinované téma dětma, což ani učitelé nevěděli, že je odmítaný už od zhruba druhé, třetí třídy z důvodu, že kdysi, cosi někomu řekl. Odmítaný byl tím způsobem, že si ho opravdu vůbec nikdo nevšiml. On přišel do třídy a pro tu třídu byl vzduch. Žádný pozdrav, žádná reakce, nic. A to mi přijde docela drsné, zvlášť že to trvalo tolik let a škola nás požádala o spolupráci, až když byli v osmé třídě.“ (E)

„Mám tady třeba chlapce. Děti ve škole se mu posmívaly kvůli všemu možnému, až se s ním nakonec nikdo nebavil. Takže teď pracujeme na zlepšení jeho

postavení ve třídě. Ale není to doména jen chlapců. I děvčata dokážou být zákeřná a u toho odmítání možná ještě víc.“ (F)

„Ve třetím ročníku mám holčičku.“ (G)

„Mám ve třídě žáka, dle mého hyperaktivního, podle rodičů „pouze ekzematik“, nedokáže sám sebe regulovat v chování, je roztěkaný, vykřikuje, má neustále připomínky a dotazy (hlavně na věci, které jsem právě řekla), běhá, hlasitě se směje v nevhodných chvílích. Je ale moc chytrý, má vyznamenání, samé jedničky.“

(H)

„Konkrétně tady mám třeba holčičku s těžkým ADHD, která má těžké soužití se třídou. Ona se snaží dostat do kolektivu různým šaškováním a snaží se zaujmout pozici třídního šaška, ale ta třída to tak nebere. Ta třída byla nastavena hodně cílevědomě a pro ně to bylo spíš, že jim to kazí, že ta učitelka je kvůli ní napomíná, ale byli to čtvrtáci, takže ti jsou ještě hodně nastavení na pochvalu učitele, pro ně to bylo důležité. Najednou je ten učitel kritizuje, protože ten jeden je na úrovni toho šaška, ale na druhém stupni mohou být zase oblíbení, protože tam ty děti mají už jiná hodnota, pochvala učitele už není to hlavní. Potom tady máme jednoho žáka, který přišel později do třídy, teďka je v sedmé třídě, přišel později do kolektivu a má velké problémy s tím, že komunikuje jinak než ostatní děti. On je daleko upřímnější, a když řekne holce, že je hnusná, tak to nebere jako urážku a potom se diví, že ty holky ho pošlou do háje. On se snaží dostat do kolektivu tím, že občas někoho vyprovokuje, udělá rádoby nějakou srandu a ten kolektiv mu to dvakrát tolik vrátí. V této třídě jsme měli několik intervenčních vstupů a už se to zlepšuje. Ta třída už ho začíná víc brát, zvykla si na ty jeho projevy a už ho tolik nevyčleňuje. Ještě máme jednu žákyni v páté třídě, která se necítí ve třídě úplně dobře, asi půjde na gymnázium, je hodně vyspělá, rozumí si hodně s dospělými a ta třída je hodně dětská. Tím, že chce jít na gymnázium tak se snaží mít dobré známky, chodit hezky oblečená a ty děti mají zatím jiné zájmy než ona.“ (I)

„Mám ve třídě takto odmítaného chlapce. Je ze sociálně slabší rodiny, žije pouze s maminkou, děti ho moc neberou, někdy se mu posmívají. Nemá to v životě jednoduché.“ (J)

Mezi konkrétními příklady se objevují tyto důvody odmítání: **špatné hygienické návyky, nízká socioekonomická úroveň rodiny, hyperaktivita, odlišnost komunikace, provokování a upoutávání pozornosti, emoční vyspělost dítěte.**

Zajímavá je zkušenost **respondentky D** (otázka č. 4), v jejíž třídě je holčička, dle slov respondentky: „...mentálně níž..., ...zanedbaná..., ...má zvířecí rysy...,...jí šušně a olizuje zem...,...chodí do školy neupravená...,...děti ji mají za zvířátko...,...my ji vychováváme, učíme ji všechno od začátku, tam ta socializace je hodně opožděná...

Zkušenost **respondentky E** ukazuje na odmítání. Dle jejich slov bylo dětmi v 8. třídě definováno, že jejich spolužák je odmítaný už od 2. Třídy, protože kdysi někomu něco řekl. „Odmítaný byl tím způsobem, že si ho opravdu vůbec nikdo nevšiml. On přišel do třídy a pro tu třídu byl vzduch. Žádný pozdrav, žádná reakce, nic.“

Dle respondentky F: „I děvčata dokážou být zákeřná a u toho odmítání možná ještě víc než chlapci.“

5.1.18 Otázka č. 18: Jak se projevuje odmítání ze strany spolužáků?

„Posměšky, nadávky, nechtějí s nimi být ve skupině...“ (A)

„Jak už jsem říkala, třeba si vymyslí nějakou hru, odhání ho od sebe, nechtějí se s ním kamarádit.“ (B)

„Bud' ho ignorují, přehlížejí, nebaví se s ním, je to jeden z davu, nevyhledávají ho. Naopak u těch, co jsou na tom kraji, tišší mírní, může začít slovní, to mu sebereme, to mu schováme. U těch divočejších to může být i o nějaké agresii, že mu dají najevo tvrdě, že si nepřejí, aby se takto projevoval.“ (C)

„V naší třídě například ignorováním, děti dělají, že nevidí, že ta holka nemá dvojici, ten problém neřeší. Když ta holka je kontaktuje, tak je tam většinou nějaký odmítavý postoj. Bud' jsou hodně agresivní (vypadni) nebo si schovávají ruce, nebo řeknou: „Ano ty budeš s námi v týmu, ale nebudeš nic dělat.“ (D)

„Odhání ho, otáčí se od něho, odchází od něho. Když přijde tak nereagují na jakékoli jeho projevy.“ (E)

„Dítě mělo problém najít si někoho blízkého ve třídě. Děti, které se s ním nekamarádily, přemlouvaly i ostatní aby se s ním nekamarádily, takže takové to znesnadňování vztahů a pomlouvání, posmívání kvůli tomu, jak vypadá, jak je oblečený, jak je cítit, nebo že něco dělá jinak než ostatní.“ (F)

„Pomlouvání, vysmívání se, dělají si z nich srandu...“ (G)

„Pokřikování, reakce na jeho hlasité projevování se, okřikování ostatních žáků, při rozdělování do skupin často zůstává poslední, který ještě nikam nepatří, někdy je potřeba zásah učitele.“ (H)

„Bud' je to o tom, že dítě je vyčleněné z kolektivu, spolužáci ho nepozvou na společné akce, nechtějí mu půjčovat věci, když se řeší nějaká společná třídní věc tak to tomu žáku neprozradí, to jsou takové mírnější formy a pak je to i to, že už mu dávají i verbálně najevo, že mezi ně nepatří. Někdy mu děti dělají naschvály, třeba mu něco schovají a čekají, jak bude reagovat, třída se tím semkne, když má takový terč. Potom ve třídách starších dětí je to většinou tak, že ho nechají žít a nevšímají si ho, je spíš o izolaci. Potom se snažíme, aby ho aspoň pozdravili, vnímali, že v té třídě je a má nějaké potřeby, snažíme se ho podpořit.“ (I)

„Ze strany spolužáků se projevuje posměchem, ignorací, přehlížením, někdy i mírným fyzickým napadáním, například tahání za vlasy, pohlavky, odebíráním svačinky apod.“ (J)

Nejčastějšími projevy odmítání spolužáky jsou **posměšky, pomluvy, nadávky (A, F, G, J), neochota kamarádit se s odmítaným a přijmout jej do skupiny (A, B, F, H, I), přehlížení a ignorace (B, D, I), agresivita (C, D, J), odhánění (E).**

5.1.19 Otázka č. 19: Jak se projevují odmítané děti?

„Různí se to. Jeden chlapec na sebe třeba upozorní tím, že práskne dveřmi a uteče ze třídy, ale většinou to ty děti berou, mávnou nad tím rukou, ale vždycky hledám cestičku jak těm dětem to vysvětlit a usnadnit.“ (A)

„Některé se snaží upozornit na sebe, třeba i tím negativním způsobem. Je to povaha od povahy. Někdy stojí na okraji a spíš komunikuje s dospělým, protože ví, že v tom dospělém najde oporu, že se na něj může obrátit a ten dospělý mu pomůže.“

(B)

„Jsou to dva extrémny. Bud' jsou to ti, co se drží v povzdálí, nebo ti co do toho jdou ještě s agresí, že se potřebují, nějakým způsobem prosadit. Když to nejde po dobrém, tak já se prosadím aspoň po zlém.“

(C)

„Většinou je úzkostlivé, smutné ale třeba tato holčička, která je na tom i mentálně hůře, si to neuvědomuje, což je ještě horší protože pokud to to dítě vnímá, tak s ním můžu pracovat, můžu ho vyslechnout, protože často jsou to věci, které člověk nevidí a už se to dítě otevře a dokáže to říct i spolužákům. Ale u této holčičky sice vidí, že se jí zastávám, ale protože ona k tomu nic neřekne, tak ji ignoruji dál. Nepadá to tak na úrodnou půdu, není to tak rychlé, jako kdyby se to dítě ozvalo samo s podporou učitelky, je to pro mě oříšek.“

(D)

„Zpočátku se snaží začlenit, a potom, bud' to přijal, a sedí sám, nebo na sebe začne upozorňovat v hodinách, tím pádem se stane problémem pro učitele. Nejenom na sebe upozornit, ale dát najevo, že si ke mně toto nemůžete dovolit, tím že se na ně kuchtí, pokřikuje a otravuje je ve vyučování. To je pak viditelné pro ty učitele, protože o přestávkách nemá šanci, ta skupina je velká a to dítě je samo, takže potom ve vyučování ruší výuku, čímž dává najevo: „vy mě ubližujete o přestávce, já vám budu ve vyučování“, protože tam mu neublíží v tom vyučování, ale tím se stává problémem pro pedagoga, protože tím narušuje vyučování.“

(E)

„Zvýšenou tenzí, někdy neschopností práce a zhoršením známek. Někdy se do školy netěší, stěžuje si rodičům, že tam nechtějí, protože se s nimi nikdo nebaví, nebo se jim posmívá. Také psychosomaticky. Bolesti břicha, průjem, bolesti hlavy až po nějaké dopisy, vzkazy nebo ničení oblečení, pomůcek. Někdy pláče, stěžuje si na děti, popisuje svou situaci, ale někdy trvá delší dobu, než se svěří.“

(F)

„Bud' provokuje a snaží se na sebe upozornit nebo u starších dětí většinou rezignují, přestanou se bránit a nechají si to líbit, protože většinou proti nim jde více dětí.“

(G)

„Snaží se smát sám sobě a jakémukoli vtípku spolužáků.“

(H)

„Bud' je to dítě, kterému to nevadí, kterému to vyhovuje, nebo je to dítě, které se snaží do kolektivu dostat a volí třeba nevhodné způsoby nebo nemá šanci nebo je pasivní. Někdy chce třeba i odejít, změnit třídu.“ (I)

„Pilností, zakřiknutostí, neobvyklou poslušností.“ (J)

Odmítané děti se dle respondentů A, B, E, G, H snaží **upoutávat pozornost** svých spolužáků i pedagoga, což je reakce na odmítání. Mohou být též **úzkostné** (D, F). Některým dětem se **zhorší prospěch** (F), některé **rezignují** (C, E, G), nebo své problémy **somatizují** (F).

5.1.20 Otázka č. 20: Za jakých okolností byste požádal/a o pomoc v tomto případě šikany?

„U těch odmítaných dětí jsem většinou pomoc nehledala, protože většinou pomohly ty hříčky, nebo jedna věta: „Jak by bylo tobě... jak myslíš, že se cítí on?“ Někdy stačí vysvětlit to touto formou.“ (A)

„Já myslím, že u těchto odmítaných daleko k šikaně není, že jsou snadným terčem, tím postavením mimo kolektiv. Na tom prvním stupni se s tím zase až tak neseťkáváme, ty děti ještě nejsou tak záluďné a dá se to snadněji vyřešit.“ (B)

„Určitě bych spolupracovala s třídním učitelem, šla bych na náslechy do třídy, zmapovat si vztahy ve třídě, kontaktovala bych rodiče. Určitě bych to nikdy neřešila jen já s dítětem, ale přizvala bych všechny, kterých se to týká, vyučující, rodinu...“ (C)

„Já jsem to hnedka nahlásila psychologce, ale myslím, že se to dá zvládnout v třídním kolektivu, ale pokud by to nešlo déle než třeba tři týdny, tak bych šla do poradny s tou třídou, ať to slyší taky od někoho jiného než ode mě.“ (D)

„Pokud by se mi nedařilo, nikam by se mi to neposouvalo, tak bych to řešila se supervizorem.“ (E)

„O pomoc žádám skoro vždycky ty učitele, pokud nenarazím na nezájem. Pokud nevidím změny k lepšímu, tak domlouvám třeba práci s celým třídním kolektivem. Vždy žádám o pomoc rodiče, aby to dítě podpořily a snažili se komunikovat se školou.“ (F)

„Pokud by to bylo něco něco závažnějšího a bylo by vidět, že naše práce k ničemu nevede, tak bysme požádali o pomoc nejspíš někoho ze střediska výchovné péče, záleží na případě.“ (G)

„V případě, že by žák opravdu zůstal bez jediného kamaráda (zatím s ním kamarádí v podstatě všichni, jen není oblíbeným společníkem).“ (H)

„Asi kdyby tato situace trvala už hodně dlouho, kdybych viděla, že to dítě tím subjektivně hodně trpí, je nespokojené a my bysme si s tím nedokázali poradit, ve škole. Kdyby nezabíraly programy, komunikace se třídou, nezabírala by systematická práce s kolektivem. Záleželo by asi, jak to vidí rodiče a samotné dítě, jestli by chtěli, aby se to nějak markantně řešilo nebo ne. U odmítaných dětí to většinou řešíme na úrovni školy a nevoláme nějaké odborníky. Máme tady třeba podpůrnou skupinku, pro děti, které si nemůžou najít kamarády, takže se můžou najít kamarády touto formou, nebo se je snažíme vtáhnout do kroužků, kde mají příležitost se seznámit s jinými dětmi, z jiných tříd, se kterými se mohou vídat o přestávkách. Snažíme se i s rodiči najít nějakou cestu.“ (I)

„Já zastávám názor, že vzpomínky na školní léta jsou na celý život, takže už při eventuálním podezření na šikanu takzvaně bystrím a snažím se ověřit dostupným způsobem, zda je mé podezření oprávněné.“ (J)

V případě odmítání by respondenti I, D, E žádali o pomoc, pokud by **situace trvala dlouho**.

Respondentka A by v tomto případě šikany o pomoc **nežádala**, domnívá se, že by situaci zvládla sama.

Respondenti C a F žádají o pomoc **pedagogy a rodiče**. Na **supervizora** se obrací respondentka E, respondentka D spolupracuje se **školním psychologem**, respondent G by požádal o spolupráci **středisko výchovné péče**. Respondentka H by žádala o pomoc v případě, že by **žák zůstal bez jediného kamaráda**.

Respondentka I uvádí, že mají ve škole **podpůrnou skupinu** pro děti, které si těžce hledají kamaráda.

5.1.21 Doplnující otázka: Chtěl/a byste k tomuto tématu ještě něco dodat?

„Asi ne.“ (A)

„Myslím, že ne, že už nemám, co bych dodala.“ (B)

„Takové děti byly, jsou a budou. Spíš bysme měli hledat na začátku, když děti vstupují do škol. Co se nám třeba nepodařilo, protože se naráží na nějaké zákony a předpisy, že kdyby bylo povinně v rozvrhu třídnická hodina, každý týden, povinná tak by to přineslo hodně. Záleží samozřejmě, jak by to učitelé podchytili, ale určitě bych uvítala, aby na vysokých školách byl předmět práce s třídním kolektivem, aby měli zásobu her, technik, naučili se s dětmi pracovat komunitním kruhem. To si myslím, že by pomohlo k tomu, aby jim ve třídě bylo dobře, aby nikdo neodcházel. Ty děti to ví a vnímají, ale přesto si dokážou ubližovat. Hodně závisí také na rodičích. Rodiče neznají spolužáky svých dětí, nenechají je hovořit o tom co se děje ve třídě. Potom je pro děti jednodušší o tom mluvit, když je nějaký problém a pokud dítě hovoří o problému, podat mu pomocnou ruku. Zeptat se učitele, jak to vnímá. Máme tady teďka departity. Jednou ročně se musí setkat učitel, dítě, rodič, aby měly tu půlhodinku jenom pro sebe, ať se jedná o jakékoli dítě. Mají možnost se setkat a zhodnotit studijní výsledky, pokud jsou to problémové děti, tak nastavení hranic, co bude dělat škola a co domov. Je to také možnost, kdy dítě může říct jak se má v tom kolektivu. To vidím hodně pozitivně, protože na třídních schůzkách na to čas není.“ (C)

„Aby nás nešikanovali rodiče. ☺Máme tady pár takových případů.“ (D)

„Nenapadá mě konkrétně nic, jen bych chtěla vyzdvihnout, že si myslím, že ve školství jsou supervize hodně důležité a myslím si, že to víc využívají poradenské zařízení. Pedagogové ve škole na to nejsou moc zvyklí a myslím si, že je to obrovská škoda, protože by mohli získat další osobnostní růst a rozšířit si své možnosti, jak řešit případy, jak postupovat efektivněji. Opravdu si myslím, že nastavit supervizi ve školství by bylo důležité a fajn.“ (E)

„Myslím, že je to docela náročná oblast, někdy se to povede vyřešit docela rychle a to v případech, kdy se k tomu postaví aktivně škola a přijme myšlenku, že se tam něco děje. Blbé je, když si myslí, že jsem v roli nějaké kontroly, přitom to tak vůbec není, pak je to těžké. Pak nevím jak s tím dál pracovat a rodiče se někdy

rozhodnou změnit třídu nebo i školu, pokud se situace nemění a nechtějí tam dítě nechat. Učitel to nemusí vidět tak kriticky jako rodiče, když se jedná o jejich dítě. Někdy jsme v situaci, kdy sám nejsem schopen s tím nic udělat, protože nepracuji přímo s tím kolektivem, v tomto směru moc učitelům nepomůžu. Ideální je, když jsou ochotni přijet sem se třídou a řešit ten problém. Hodně záleží, jak se k tomu postaví rodiče.“ (F)

„Že sociálně znevýhodněných dětí a odmítaných je čím dál víc a děti na sebe mají čím dál vyšší požadavky, a velkou roli hraje i rodina, pokud nefunguje tak do toho nemůžeme příliš zasáhnout. A také se to často přenáší do kyberprostoru což je velice těžko prokazatelné a přístupné. Taky dnes děti více lžou, zapírají.“ (G)

„Je důležité, aby se i učitel zdržel častých poznámek na účet onoho žáka, i když se tento žák projevuje často a nahlas i v hodině. Je to velice složité, protože žáci pochyty chování i od učitele a poté to samé napomínání užívají i oni.“ (H)

„Myslím, že už mě momentálně nic důležitého nenapadá.“ (I)

„Přál bych si, aby tento problém úplně ze škol vymizel.“ (J)

5.2 Závěr výzkumného šetření

Jednotliví respondenti byli vstřícní ohledně zodpovídání otázek rozhovoru. Mnohé odpovědi se různí, ale v mnohém jsou si podobné. Všichni respondenti se ve své praxi setkávají s šikanou a také odmítáním jako její formy. Respondenti se domnívají, že pedagog má na vztahy v kolektivu velký vliv a ovlivňuje taktéž jeho samého. Většina vnímá pozitivní vztahy mezi kolegy, což je pro výkon povolání nesmírně důležité.

Pokud se zaměříme na odmítané děti, respondenti se s tímto jevem setkávají poměrně často. Pod pojmem „odmítané děti“ respondenti asociují nezařazené dítě, které stojí na okraji kolektivu a nemá ve třídě kamarády.

Děti bývají nejčastěji odmítané z důvodu špatných hygienických návyků, nízké socioekonomické úrovně rodiny, hyperaktivity, odlišnosti komunikace, provokování a upoutávání pozornosti, emoční vyspělost dítěte. Nejčastějšími projevy odmítání spolužáky jsou posměšky, pomluvy, nadávky, neochota kamarádit se s odmítaným a přijmout jej do skupiny, přehlížení a ignorace, agresivita, odhánění. Odmítané děti se dle respondentů snaží upoutávat pozornost svých spolužáků i

pedagoga, což je reakce na odmítání. Mohou být též úzkostné. Některým dětem se zhorší prospěch, některé rezignují, nebo své problémy somatizují.

Na závěr uvádí účastníci například názor, že odmítané děti vždy byly, jsou a budou, dokonce jich může přibývat, jedna respondentka vyzdvihuje užitečnost supervize.

Na závěr uvádíme výrok respondenta J: „*Přál bych si, aby tento problém úplně ze škol vymizel.*“ Nelze nesouhlasit.

Závěr

Šikana byla, je a podle mého i bude aktuálním tématem ve společnosti. Ve své práci jsem se věnovala dětem, jejichž pozice ve školním kolektivu není snadná. Číhá na ně mnoho nástrah při naplňování potřeby mít kamarády, pocitu, že jsem součástí dění, potřeby jistoty a bezpečí. Naplnění těchto potřeb nemusí být pro každé dítě samozřejmostí.

V první kapitole mé diplomové práce jsem se věnovala fenoménu šikanování ve školách. Pokusila jsem se vymezit základní okolnosti šikanování, jako jeho znaky, formy a přiblížit odmítání jako specifický druh šikany, šikanu mezi dívkami a jejich možné důsledky pro oběť.

Druhá kapitola podává obraz socializace dítěte školního věku. Předložila jsem okolnosti socializace dítěte ve škole, specifika socializace ve školní třídě, charakterizovala jsem školní třídu jako sociální skupinu. Dále se věnuji nové roli školáka, která hraje v socializaci dítěte důležitou úlohu.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje škole jako instituci vzdělávání a socializace žáků. Snažila jsem se objasnit charakteristiku školní třídy a jejího vývoje, utváření pozice dítěte ve třídě, vliv třídního klimatu a pozici neklidného dítěte v kolektivu.

Praktická část je věnována výzkumu k diplomové práci. Čtvrtá kapitola se věnuje metodologii a cílům výzkumného šetření. Je založena na kvantitativní metodě, výzkum byl realizován formou strukturovaného rozhovoru s pedagogy a poradenskými pracovníky. Zajímali mě především jejich zkušenosti z práce s odmítanými dětmi.

Poslední, pátá kapitola se věnuje zkušenostem pedagogů a poradenských pracovníků s odmítanými dětmi ve školním kolektivu. Zajímalo mě, co respondenti vnímají pod pojmem odmítané děti, jak se tyto děti projevují a jak se projevuje odmítání ze strany spolužáků. Ptala jsem se také na konkrétní příklady, se kterými se respondenti setkali ve své praxi. Z odpovědí vyplývá, že odmítání se na školách vyskytuje a setkávají se s ním. Většinou je pojímáno jako lehká forma šikany, kdy dítě stojí na okraji kolektivu, spolužáci se s ním z různých důvodů nechtějí kamarádit. Odmítání se také může projevit formou posměšků, nadávek, pomluv,

přehlížení a ignorace. Odmítané děti nejčastěji reagují upoutáváním pozornosti spolužáků a pedagogů na svoji osobu.

Pevně doufám, že tato práce bude přínosná pro všechny, kdo pracují s dětmi a najde tak své využití.

Seznam použité literatury

- ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří.** *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN: 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert.** *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN: 978-80-247-2742-4.
- FIELDOVÁ, M., Evelyn.** *Jak se bránit šikaně*. 1. vyd. Praha: Ikar, 2009. 312 s. ISBN 978-80-249-1176-2.
- GAJDOŠOVÁ, Eva., HERÉNYIOVÁ, Gabriela.** *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 325 s. ISBN: 80-7367-115-8.
- GAVORA, Peter.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN: 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, Iona., KREJČOVÁ, Lenka.** *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HARRIS, Judith, Rich.** (1995). *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav.** *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN: 80-7178-635-7.
- HELUS, Zdeněk.** *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN: 978-80-247-1168-3.
- HRABAL, Vladimír.** *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 127 s. ISBN: 80-246-0436-1.
- CHRÁSKA, Miroslav.** *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- JANOUŠEK, Jaromír.** *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 185 s.
- KYRIACOU, Chris.** *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN: 80-7178-945-3.
- KOLÁŘ, Michal.** *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal.** *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN: 80-247-1284-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 140 s. ISBN: 0-631-19241-7.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN: 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 288 s. ISBN: 80-7178-923-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel., JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 170 s. ISBN: 80-7184-488-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 432 s. ISBN: 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Kateřina. *Minimalizace šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN: 978-80-7367-611-7.

VÝROST, Jozef., SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. 408 s. ISBN: 978-80-247-1428-8.

Projekt A nebo... sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5. – 6. února 2007, Téma: *možnosti a meze ovlivňování rizikového chování ve školách*.

Olomouc, Albert 2007, 1. vyd. 80 s. ISBN: 80-7326-117-0

Legislativa

Metodický pokyn ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.

Seznam doporučené literatury

- ČAČKA, Otto.** *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.
- HOFBAUER, Břetislav.** *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- JANOŠOVÁ, Pavlína.** *Dívčí a chlapecká identita*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN: 978-80-247-2284-9.
- KOHOUTEK, Rudolf.** *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství, 1998. 184 s. ISBN: 80-7204-064-2.
- KYRIACOU, Chris.** *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN: 80-7178-022-7.
- NAKONEČNÝ, Milan.** *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- Problémové situace v kolektivu*, 1. vyd. Praha: Raabe, 2012. 72 s. ISBN: 978-80-87553-4.

Seznam použitých zkratek

Atd. a tak dále

Např. například

Tzv. takzvaný

Apod. a podobně

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Scénář rozhovoru

Příloha č. 2 - Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru

Příloha č. 3 – Záznamový arch

Příloha č. 4 - CD s přepsanými rozhovory vedenými s respondenty

Příloha č. 1. Scénář rozhovoru

I. Tematický celek: vztahy mezi dětmi

Otázka č. 1: Co podle Vás ovlivňuje vztahy v třídním kolektivu?

Otázka č. 2: Jak ovlivňují vztahy v třídním kolektivu výchovně vzdělávací proces?

Otázka č. 3: Jaký vliv mají vztahy ve třídě na učitele?

Otázka č. 4: Může učitel ovlivnit vztahy v třídním kolektivu? Pokud ano, jak?

Otázka č. 5: Jak pracujete se vztahy v třídním kolektivu?

Otázka č. 6: Jak vnímáte mezilidské vztahy ve škole (na pracovišti)? Co můžete udělat pro jejich kultivaci?

Otázka č. 7: Jaké techniky používáte k diagnostice vztahů v třídním kolektivu?

II. Tematický celek: šikana

Otázka č. 8: Jak často se setkáváte s šikanou?

Otázka č. 9: S jakými druhy šikany se nejčastěji setkáváte?

Otázka č. 10: Jak s šikanou pracujete na školní úrovni?

Otázka č. 11: Jak s šikanou pracujete na třídní úrovni?

Otázka č. 12: Kdy byste žádal o pomoc při řešení šikany?

Otázka č. 13: Na koho byste se obrátil s žádostí o pomoc při řešení šikany?

III. Tematický celek: odmítání

Otázka č. 14: Co vnímáte pod pojmem odmítané děti?

Otázka č. 15: V čem spočívají důvody odmítání?

Otázka č. 16: Setkáváte se s tímto druhem šikany?

Otázka č. 17: Můžete uvést konkrétní příklad?

Otázka č. 18: Jak se projevuje odmítání ze strany spolužáků?

Otázka č. 19: Jak se projevují odmítané děti?

Otázka č. 20: Za jakých okolností byste požádal/a o pomoc v tomto případě šikany?

Doplňující otázka: Chtěl/a byste k tomuto tématu ještě něco dodat?

Příloha č. 2: Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru

Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru zaznamenaného pro účely výzkumu k diplomové práci

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce, psané studentkou Terezou Abrahamovou, na téma *Odmítané děti a školní kolektiv*, vedené na Ústavu speciálněpedagogických studií Univerzity Palackého v Olomouci.

Souhlasím, dle zákona č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, s uvedením informací, které jsem poskytl/a v rozhovoru s výše uvedenou studentkou. Uvedené informace budou využity výhradně pro účely diplomové práce se zajištěním anonymity.

V.....

Dne.....

.....

podpis

Příloha č. 3: Záznamový arch

Záznamový arch

Respondent	
Pohlaví	
Věk	
Vzdělání	
Pracovní pozice	
Délka praxe	
Kurzy, semináře, výcviky a další vzdělávání	

Příloha č. 4: CD s přepsanými rozhovory vedenými s respondenty

Přílohu představuje přiložený CD nosič.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Abrahamová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Odmítané děti a školní kolektiv
Název v angličtině:	Rejected children and the school team
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá odmítanými dětmi a školním kolektivem. Teoretická část vymezuje základní pojmy a definice týkající se šikany, odmítání a školního kolektivu. Praktická část je založena na výzkumu, který je zaměřen na zkušenosti pedagogů a poradenských pracovníků s odmítanými dětmi.
Klíčová slova:	Šikana, socializace, základní škola, školní kolektiv, dítě, odmítání
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the rejected children and the school team. The theoretical part defines basic terms and definitions related to bullying, rejection and school team. The practical part is based on a research that is focused on experiences of teachers and counselors with rejected children.
Klíčová slova v angličtině:	Bullying, socialization, primary school, school team, child, rejection.
Přílohy vázané v práci:	Scénář rozhovoru Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru Záznamový arch CD s přepsanými rozhovory vedenými s respondenty
Rozsah práce:	115
Jazyk práce:	Český