



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Diplomová práce

Strategie učitelů prvních a druhých tříd pro začleňování outsiderů do kolektivu

Vypracovala: Bc. Kristýna Příhodová
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Strategie učitelů prvních a druhých tříd pro začleňování outsiderů do kolektivu“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 3. 1. 2022

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Zděnce Bajgarové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a laskavý přístup. Dále patří velké díky všem respondentům, kteří se zúčastnili rozhovoru. Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině, která mě podporuje celý můj život.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje mapování povědomí pedagogů o problematice vrstevnického odmítání. Teoretická část shrnuje poznatky v oblastech: mladší školní věk, vztahy s vrstevníky, začleňování outsiderů a role učitele ve školním kolektivu. Praktická část se zabývá retrospektivním zkoumáním prožité zkušenosti vyčleňování formou polostrukturovaného interview. Získaná data byla vyhodnocena metodou Interpretační fenomenologické analýzy. V rámci praktické části jsme si vymezili pět výzkumných otázek. Jaká je zkušenost učitelů s vyčleňováním? Jak učitelé prožívají zkušenost s vyčleňováním? Co vnímají učitelé jako důležité při prevenci vyčleňování ve třídě? Co vnímají učitelé jako důležité při setkání s vyčleňováním ve třídě? Vidí učitelé nějaké rozdíly v práci s třídním klimatem v první a druhé třídě? Výsledky výzkumu naznačují, že všichni respondenti se během svého života s vyčleňováním setkali. Prevenci vnímají respondenti jako podstatnou součást procesu vzdělávání a výchovy. Shodují se, že při vyčleňování musí učitel reagovat bezprostředně po vzniku těchto projevů.

Klíčová slova: mladší školní věk, vyčleňování, učitel, začleňování do kolektivu

Abstract

This diploma thesis is dedicated to surveying teacher's knowledge of peer rejection. The theoretical part summarizes the findings in fields younger school age, peer relationships, the inclusion of outsiders, and the teacher's role in the class group. The practical part deals with retrospective research of the experiences of exclusion in the form of a semi-structured interview. Gathered data were evaluated by the method of Interpretive Phenomenological Analysis. Within the framework of the practical part, we defined five research questions. What is the experience of teachers with exclusion? How do teachers experience exclusion? What do teachers consider as crucial in preventing classroom exclusion? What do teachers consider as important when encountering classroom exclusion? Do teachers perceive any differences in working with the classroom climate in first and second grade? The results of the research imply that all respondents have experienced exclusion during their lifetime. Prevention is perceived by respondents as an essential part of the educational process. Respondents agree that when exclusion happens, the teacher must respond immediately after these manifestations occur.

Keywords: younger school age, exclusions, teacher, inclusion of outsiders

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Mladší školní věk z hlediska vývojové psychologie	10
1.1 Vymezení mladšího školního věku	10
1.2 Tělesný vývoj.....	11
1.3 Kognitivní vývoj	12
1.4 Socioemocionální vývoj	13
1.5 Škola v dětském životě.....	15
2 Vztahy s vrstevníky	19
2.1 Třída jako specifická vrstevnická skupina	20
2.2 Vyčleňování	22
3 Začleňování outsiderů	28
3.1 Prostředky pro práci s kolektivem	28
3.2 Prevence	31
4 Učitelé	37
4.1 Profesní kompetence učitele	37
4.2 Vztah učitel-žák	39
4.3 Vztah učitele k vyčleňování	40
VÝZKUMNÁ ČÁST	42
5 Výzkumný problém	43
6 Typ výzkumu a použité metody	45
6.1 Metoda výzkumu	45
7 Sběr dat a výzkumný soubor	47
7.1 Reflexe zkušenosti výzkumníka s tématem výzkumu	48
7.2 Etické hledisko a ochrana soukromí	49
8 Deskripce dat a výsledky	50
8.1 Případová studie Anna	51
8.2 Případová studie Marie.....	57
8.3 Případová studie Věra	62
8.4 Případová studie Martina.....	68
8.5 Případová studie Pavel	72
8.6 Případová studie Katka.....	75
8.7 Případová studie Eva.....	79
8.8 Případová studie Adéla.....	83
8.9 Odpovědi na výzkumné otázky.....	89

9	Diskuze.....	94
10	Závěr.....	98
	LITERATURA	100
	PŘÍLOHY.....	108

ÚVOD

Pocity osamělosti, vývojové obtíže, potíže s přizpůsobením, negativní vztah ke škole, horší psychický stav, nižší sebeúcta, sebepojetí a vyrovnanost, vyšší míra problémového chování, nízký sociální status, deprese, úzkost, ... Pravděpodobnost, že se ve svém životě setkáme s projevy vyčleňování, je poměrně vysoká. Ve školním prostředí je odmítání spolužáky běžným sociálním jevem, který je spojen s celou řadou negativních důsledků. Já sama jsem se během svého života několikrát stala svědkem ostrakizace. V pozici dítěte jsme si v situacích vyčleňování nedokázala poradit. V roli autority je pro mě možnost zakročení jednodušší, nicméně stále jsem byla v této problematice nejistá. V příštím roce se má role studenta změnit na roli učitele. Z toho důvodu jsme se rozhodla prozkoumat tuto oblast školní problematiky, abych zjistila, jak učitelé o vyčleňování přemýšlí, jak ho prožívají, jaké vztahy si vytvářejí k těmto žákům a jakým způsobem se podílejí na celkovém nastavení emočního klimatu třídy. Tyto otázky si pokládám ve své diplomové práci a odpovědi budu nacházet ve výpovědích a příbězích respondentů, jimiž budou pedagogové z praxe.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je složena ze čtyř kapitol, které jsou shrnutím poznatků o období mladšího školního věku, vytváření vztahů v rámci dětské skupiny, prostředcích pedagogů pro začlenění outsiderů do kolektivu a popisu role učitele ve školním prostředí. Praktická část diplomové práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, který je zpracován formou polostrukturovaného rozhovoru. K vyhodnocení dat jsme využili metodu IPA. Cílem výzkumné části je zmapování povědomí pedagogů o problematice vrstevnického omítání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

V první kapitole teoretické části se pokoušíme přiblížit období mladšího školního věku. První část budeme věnovat vymezení a charakteristice této etapy a díváme se na ni z pohledu významných autorů vývojové psychologie. V další části se zaměříme na důležité vývojové změny ve všech oblastech života, nicméně hlavní část je tvořena zejména socioemoční vývoj dítěte, který je pro zkoumanou problematiku nejvýznamnější. Na základě těchto informací si můžeme vytvořit ucelený obrázek o tom, jaké nároky jsou kladeny na pedagogy v rámci specifčnosti tohoto období.

1.1 Vymezení mladšího školního věku

„Jedině děti vědí, co hledají.“

Antoine de Saint-Exupéry

Odborná literatura nám k této životní etapě nabízí hned několik možností pro její pojmenování: „*mladší školní věk*“, „*školák*“, „*dítě v mladším školním věku*“, „*pozdní dětství*“ a v psychoanalýze se setkáme i s pojmem „*latence*“.

Dvojice autorů Langmeier a Krejčířová (2006) definují začátek tohoto období vstupem do školního prostředí a konec období vymezují nástupem puberty a prvními známkami pohlavního dospívání. Věkové rozhraní je tak od 6–7 let do 11–12 let, tj. od první do páté třídy základní školy. Obdobně jako výše zmíněná dvojice autorů na mladší školní věk pohlíží i publikace Thorové (2015) a Říčana (2014). Z pohledu vývojové psycholožky Vágnerové (2012) a psychologa Matějčka (1994) lze tzv. „školní věk“ rozdělit na tři fáze: raný školní věk (6–9 let), střední školní věk (9–11/12 let) a starší školní věk (11/12–15 let).

1.1.1 Charakteristika mladšího školního věku

„Období bývá popisováno jako klidné, změny jsou spíše nenápadné. Tento výklad je však poněkud zavádějící. Střední dětství je důležitou vývojovou fází, ve které dítě musí zvládnout řadu vývojových úkolů. Formuje se sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví) a postoj ke vzdělání.“ (Thorová, 2015, str. 402)

Novotná et al. (2004) charakterizuje mladší školní věk jako období, kdy roste sebeuvědomování vlastních prožitků, celkově je dítě spíše dobře naladěno, city jsou ustálené a vyrovnané, je vyšší tendence k extraverci a snižuje se míra egocentrismu, ubývá také afektivního projevu emocí a dochází k rozvoji vyšších citů.

Říčan (2014) se o této vývojové etapě vyjadřuje pojmem „střízlivý realista“, tuto střízlivost shledává v postoji dítěte, které chce pochopit věci, které se kolem něj dějí. Pokud znázorňuje své okolí, chce se co nejvíce přiblížit realitě toho, co vidí. Langmeier a Krejčířová (2006) doplňují, že tento rys můžeme vnímat i při jeho kresbě, mluvě, psaném slovu, zájmech a hře. Četba se tak z fantazijního světa rozšiřuje také do oblasti cestopisů, dobrodružných románů, válečných a historických povídek apod.

V naší práci se zaměřujeme zejména na děti prvních a druhých tříd, což jsou nejčastěji žáci ve věku 6–9 let. Vágnerová (2012) považuje za charakteristický znak tohoto období proměnu sociálního postavení ve společnosti, které se promítne do dětské osobnosti, a také do jeho dovedností a schopností. Švingalová (2006) doplňuje, že etapa mladšího školního věku převážně souvisí s osvojením si nové role školáka a spolužáka, položením stavebních kamenů pro vzdělanost – čtení, psaní, počítání – a celkovou adaptací na školu.

1.2 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj podle Vágnerové (2012) můžeme členit na růst a zrání. Růst se vztahuje ke změnám tělesným, které souvisejí s délkou končetin a objemem svalové hmoty, tj. s výškou a váhou dítěte, které tak určují proporcionalitu hlavy a končetin vůči tělu. Termín zrání odkazuje na změny ve vztahu s centrální nervovou soustavou (CNS). Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že určitý stupeň maturace CNS podmiňuje efektivní proces učení, jak u elementárních činností (lezení, běh apod.), tak i u komplikovanějších aktivit jako je psaní, čtení a počítání. Šimíčková-Čížková (2010) uvádí, že v rozmezí 5–7 let věku dítěte dochází k tzv. první strukturální proměně (vymizení

dětské zakulacenosti, vytáhlost, osifikace kostí a následný rozvoj jemné motoriky). Tato proměna vytváří u jedince přechodnou disharmonii v oblasti tělesné i duševní. Je tedy vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy. Nástup je podmíněn individuálním vývojovým tempem jednotlivce.

Šimíčková-Čížková (2004) projev zrání organismu shledává zejména ve vyšší odolnosti a citové stabilitě. Změny si můžeme také všimnout u činnosti dítěte, kdy se prodlužuje výdrž pozornosti u aktivit a zlepšuje se i jeho výkonnost. Se zralostí organismu pak souvisí i doba nástupu do školy a následná adaptace na ni. Děti, které nejsou dostatečně zralé, školní povinnosti nadměrně zatěžují a vyčerpávají. Na zralosti CNS závisí i lateralizace ruky a zdokonalení motorických a senzorických funkcí.

1.3 Kognitivní vývoj

Podle významného vývojového psychologa Piageta (1966) se dítě v první a druhé třídě nachází na hranici předoperačního stadia (2–7 let) a stadia konkrétních operací (7–11 let). V rámci předoperačního stadia autor vymezuje ještě substadium symbolických funkcí (2–4 roky) a substadium intuitivního myšlení (4–7 let), do kterého spadají žáci prvních tříd a většina žáků ve druhé třídě. Charakteristika jednotlivých stadií je následovná:

V substadiu intuitivního myšlení jsou děti zvědavé a v jejich hlavě vzniká spousta otázek, na které chtějí znát odpověď a často se na ně také ptají. Intuitivní myšlení se tomuto stadiu říká z toho důvodu, že i přesto, že dítě už má určitou základnu vědomostí, tak i nadále k řešení problémů přistupuje převážně intuitivně, nechává se vést vizuálními vjemy.

Ve stádiu konkrétních operací je dětské myšlení více flexibilní a logické, nemusí se už nutně odkazovat pouze na svoji zkušenost. Charakteristické je induktivní myšlení, kdy dítě vychází od konkrétního k obecnému. V tomto věku ale stále neuvažuje v abstraktních pojmech a nedokáže operovat s hypotézami.

I přesto, že dochází k celkovému rozvoji osobnosti a kognitivních schopností, jsou stále děti mladšího školního věku hravé a jejich schopnost soustředit se na jednu věc trvá pouze poměrně krátkou dobu. „*Děti v tomto věku si stále rády hrají, mají rády pohádky a jsou do značné míry sugestibilní a ve svých hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mezi sebou mísí*“ (Matějček, 1986).

1.4 Socioemocionální vývoj

1.4.1 Emoční vývoj

„City se stávají obsahově bohatšími, rozvinutějšími, a mění se i způsob jejich prožívání. I předměty, které vyvolávají citové reakce, jsou u žáka zastoupeny jinak než v předcházejícím období.“ (Klindová & Rybárová, 1974, str. 105)

Podle autorky Novotné et al. (2004) se citové prožívání dítěte v období mladšího školního věku stává ustálenějším a více konstantním. Citový projev doplňuje vznik nových citových hodnot, zejména vyšších citů (morálních, estetických apod.). Nicméně celkové prožívání dětí je stále spíše povrchní a nemá přílišnou hloubku. Jedinec je laděn převážně vesele a pozitivně, méně časté jsou výrazné afektované projevy. Období je spíše klidné a není doprovázeno sexuální zájmem. Říčan (2004) potvrzuje, že zájem o sexuální tematiku není v tomto období příliš velký. Společností jsou tyto tendence tlumeny a zaměření je spíše na vzdělávání a výkon.

Prostřednictvím kontaktu s vrstevníky se dítě začíná orientovat mnohem více na názory, přání a potřeby ostatních, čímž se prohlubuje a zlepšuje jeho schopnost sociálního učení. Souběžně s tím se vyvíjí schopnost seberegulace (což je i součástí podmínek školní zralosti). Dokáže tak odložit bezprostřední uspokojení a zůstat mnohdy u nudnější činnosti, kterou je pro něj práce ve škole. K výrazné změně dochází i v rámci emočního porozumění, kdy je dítě už schopno pochopit, že výraz emoce nemusí odpovídat jeho skutečnému prožitku, jedinec své emoce může skrývat, předstírat nebo tajit. Ke konci tohoto období (zejména kolem 10 let) je dítě schopno vnímat, že k jednomu objektu je možné prožívat protichůdné emoce, do té doby spíše uvažovalo, že ambivalentní emoce se mohou vyskytovat v návaznosti, nikoli však současně. Na vývoj emocí má vliv i prostředí jedince. Pokud dojde například k dlouhodobé hospitalizaci (stresor), může dojít i k regresi emocí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Stuchlíková (2002) upozorňuje na důležitost sebehodnotících emocí, které se podstatně podílí na rozvoji sebepojetí a přispívají ke zvnitřňování norem sociálního života. Pro období mladšího školního věku popisuje čtyři vývojové zásadní okamžiky emocí. Za první milník považuje schopnost přesněji hodnotit sám sebe. Druhý důležitý bod sledává v rámci utváření sebepojetí, které se pomocí opakovaných prožitků formuje. Jako třetí milník uvádí rozvoj empatie, chápání prožitků a myšlenek druhých osob. Čtvrtým

a posledním bodem je schopnost diferencovat a popsat emoce, jako jsou vina, hrdost a zahanbení.

1.4.2 Sociální vývoj

Role rodiny v období mladšího školního věku stále obsazuje v životě dítěte nejvyšší příčku. Její význam je směrodatný pro budoucí fungování ve všech oblastech jeho života. Vytváří pro dítě zázemí, pocit bezpečí, podporu a porozumění. Prostřednictvím rodiny jsou uspokojovány potřeby dítěte. V rámci rozvoje kognitivní stránky osobnosti dítěte (fáze konkrétních operací) dokáže dítě lépe porozumět postojům, motivaci a odhadnout pocity různých členů rodiny. Rozvoj schopnosti seberegulace emočních prožitků se zrcadlí i v rovnocennějších vztazích s rodiči, kdy se mohou společně na věcech a názorech domluvit. Pro dítě je rodič významnou osobností, s kterou se mnohdy identifikuje a stává se modelem pro jejich budoucí vztahy a chování (Vágnerová, 2012). Thorová (2015) doplňuje, že i přesto, že je rodina centrem dětského života, v průběhu období začínají děti více tíhnout ke vztahům s vrstevníky. Mají rády týmové hry a práci ve skupině.

Hra dítěte ve školním věku již dostává jinou podobu, než tomu bylo dříve. Jako předškolák vždy hru prožívalo naplno s vysokou mírou magičnosti a představivosti, teď směřuje spíše k co největšímu přiblížení se realitě a skutečnosti. Chlapci preferují hru se stavebnicí a technicky zaměřené aktivity. U dívek převládá hra s panenkou, která ale již více odpovídá skutečnosti. Oběma pohlavím je blízká záliba ve hře se zvířaty, stolních hrách (karty, dáma, pexeso) apod. U všech těchto her mají možnost uplatnit své znalosti a bystrost a hra tak není pouze souhra náhodných tahů. K proměně dochází i u skupinových her, ty jsou zpočátku nenáročné, nepromyšlené do detailů a nepřilíš organizované. Každý má možnost vyhrát. Postupně se tvoří pravidla, kterými se hra řídí (Říčan, 2004). Thorová (2015) shledává právě interakci s vrstevníky jako důležitou součást formování sebepojetí. Prostřednictvím zpětné vazby, vzájemné komunikace a kontaktu se vytváří profil jedince. Okolí má vliv na preference aktivit, oblékání a chování. Podle Říčana (2004) jsou pro tuto etapu charakteristické izosexuální (stejnopohlavní) skupinky. Školáci často tráví čas pouze v rámci svého pohlaví a odmítají hry s pohlavím opačným.

Součástí sociálního vývoje jedince je vývoj morální. Morálku bychom mohli definovat jako celkovou představu správného jednání ve společnosti, která je jí vyžadována a hodnocena. Podle teorie Piageta (1932) dítě v první a druhé třídě svým věkem odpovídá hranici mezi stadii morálky heteronomní (4–7 let) a tranzitorní (7–10). Charakteristický

pro děti ve stádiu heteronomním je respekt k autoritě (co řekne autorita, to platí a nelze to měnit). V tranzitorním stádiu již dítě projevuje i známky autonomní morálky, kdy zapojuje do svého hodnocení okolnosti i vlastní názor. Vůči autoritě se začíná vymezovat a začíná ji kritizovat. Podle Kohlberga (1969), který vytvořil další významnou teorii morálního vývoje, bychom děti první a druhé třídy zařadili do prekonvenčního stadia. Morálka zde ještě není internalizována a chování jedince určuje jejich následek (odměna, trest, pozornost apod.). Co je dobré a zlé diferencují na základě naučených pravidel. Obě teorie byly kritizovány (Nelson, 1980; Feldman et al., 1976; Gilligan, 2001), ale i přesto je považujeme za důležité zmínit, zejména pro jejich přínos a význam z hlediska vývojové psychologie.

Představitel významné psychosociální teorie Erikson (1950) uvádí osm vývojových stadií, kterými prochází každý jedinec během svého života. Ke každé etapě přiřadil autor určitý typ psychosociálního konfliktu a krize. Pro jedince ve věku 6–12 let je etapa definována konfliktem pracovitosti a méněcennosti. Dítě začíná chodit do školy, jeho život se více orientuje na výkon, rozumové dovednosti a schopnosti, školní povinnosti - méně se pak orientuje na samotnou hru, která se více upozaďuje. Prostřednictvím plnění pracovních úkolů a povinností se mu dostává uznání a ocenění a s tím i pocit radosti a štěstí. Hodnocení a výkonová orientace školního prostředí vede k tomu, že se začíná porovnávat se svými vrstevníky a rozvíjí se schopnost sebehodnocení. To při opakovaném neúspěchu může vést k pocitům nedostatečnosti, nedokonalosti a méněcennosti. Pokud by převládaly pocity méněcennosti, mohla by tato emocionální nepřízeň v jedinci vést až k rezignaci na školní povinnosti nebo ke zvýšené soutěživosti. Pokud zažívá opakovaný neúspěch, sráží se tak jeho sebepojetí. Motivaci a chuť k učení tak určuje i jeho úspěšnost/neúspěšnost ve škole. Vliv má také míra ambicióznosti rodičů, která ovlivňuje požadavky a očekávání dítěte od sebe samého. Ctností v této vývojové etapě je pak pocit způsobilosti (kompetentnosti) při realizaci práce.

1.5 Škola v dětském životě

Škola je v dětském světě a pro nejbližší okolí dítěte velkým tématem. Postoj ke vzdělání si dítě vytváří už na základě hodnot daných rodinou a postupně si jej dotváří během svého procesu vzdělávání. Jeho nová role ho poté utváří a provází minimálně devět let. Prostředí školy se také z velké části podílí na vývoji sebepojetí jedince. Úspěchy, neúspěchy, přátelství, interpersonální konflikty, učitelé, ale i celkové prostředí školy má

vliv na dětské prožívání, vytváření vztahu k sobě, k okolí, k učení, ke škole i k celému světu. Mertin (2011) zastává názor, že by škola měla být přístupná pro všechny děti bez rozdílu, dětem by měl být umožněn na počátku školní docházky pocit úspěchu, aby došlo k nabuzení jejich motivace.

Škola ve světě dítěte zaujímá jednu z nejdůležitějších a nejvyšších pozic a rolí v jeho životě. Nejen že zde tráví značnou část svého dne, ale škola se stává institucí, jež potvrzuje jeho vlastní hodnotu (Říčan, 2014).

1.5.1 Školní zralost

Školní zralost je označení pro dosažení určitého stupně schopností a dovedností, které jsou potřebné k zvládnutí školních nároků, a zároveň je prediktorem jejich úspěšného osvojování. „Zralost“ se týká zejména biologické stránky jedince, zejména dozrávání CNS, nicméně pro psychický vývoj je stejně důležitý i vliv vnějších faktorů (výchovy, prostředí), ve kterých dítě vyrůstá. Na základě tohoto propojení někteří pedagogové volí spíše termíny jako „školní připravenost“ nebo „školní způsobilost“. Jde tedy o komplexní charakteristiku, která se týká vývoje jedince v celé jeho rozmanitosti (Říčan & Krejčířová, 2006).

Thorová (2015) uvádí, že existuje třináct oblastí, které jsou hodnoceny a zkoumány v rámci školní zralosti. Pozornost věnujeme zejména oblasti sociálních a emočních kompetencí, které jsou v těsné souvislosti s tématem práce.

1. Věk a rozdíly mezi pohlavími
2. Fyzická zralost
3. Motorika a grafomotorika
4. Sociální kompetence

Dítě, které je zralé po stránce sociální, dokáže rozlišovat způsob komunikace a vyjadřování u osob známých a cizích, mezi vrstevníky a autoritou. Je zde ve vztahu k cizí osobě a autoritě určitá míra odměřenosti, ale neprojevuje se vysoká míra úzkosti. Při interakci se dokáže rozdělit, ustoupit, střídat se v činnostech, je schopno poskytnout a poprosit o pomoc. V kolektivních hrách projevuje pozitivní emoce. Uznává autoritu a pravidla spojená s fungováním třídy.

5. Emoční zralost

Dítě, které je z hlediska emoční stránky připravené nastoupit do školy, dokáže ovládat a usměrňovat své emoce. Vnímá emoce ostatních, umí jim porozumět a vyjadřuje je vhodně a přiměřeně. Jako pozitivní aspekt se hodnotí, pokud se dítě do školy těší a rádo tráví čas v kolektivu. Chce dosahovat úspěchu a pochvaly a projevuje radost, pokud jich dosáhne. Důležitá součást emoční zralosti je schopnost odsunout okamžité uspokojení a schopnost věnovat se někdy méně atraktivním činnostem (školní aktivity). Dále je potřeba, aby umělo zastavit impulzivní tendence, které se objeví, pokud nemůže dosáhnout svých přání. Dítě by mělo zvládnout i situace, kdy se dostaví neúspěch. Mělo by vynaložit úsilí pro jeho zvládnutí a neukončit ihned tuto aktivitu. V rámci kolektivních her a komunikaci by mělo vykazovat určitou míru empatie, soucitu a reagovat na emoční prožívání druhých přiměřeně.

Vhodný je odklad školní docházky u dětí, které projevují nízkou odolnost vůči zátěži, objevuje se enuréza, enkopréza, selektivní mutismus, úzkostné stavy, tikové poruchy nebo řečové dysfunkce.

6. Řeč a komunikační schopnosti

7. Pracovní vyspělost

8. Motivace k učení

9. Zralost sluchového vnímání

10. Zralost zrakového vnímání

11. Rozumové schopnosti

12. Paměť

13. Sebeobslužné dovednosti

1.5.2 Role školáka

Nástupem do školy dítěti nastává čas změn, zejména v jeho dočasných návycích a v náplni dne. Hra ustupuje do pozadí a do popředí se dostává práce, povinnosti, zvýšené nároky, vyšší výkonnost, odložení uspokojení okamžitých potřeb, a pokud dítě nedocházelo do mateřské školy, tak i první delší odloučení od matky. Na druhou stranu mu toto prostředí nabízí získání nových poznatků, poznání nového kolektivu, dosažení úspěchů a autonomie, avšak ne vždy tomu tak je (Šulová, 2016).

Nově se také dítě setkává s vědomým překonáváním překážek, kdy v prostředí školy dříve nebo později nastane situace, ve které dítě zažije svůj neúspěch a bude muset se buď smířit, nebo zkoušet opakovaně stejnou aktivitu, dokud nedosáhne úspěchu. Hodnotitelem jeho úspěchu či neúspěchu se stává učitel, který výsledky kontroluje a rozhoduje o jejich správnosti (Říčan, 2004). Thorová (2015) doplňuje, že právě toto hodnocení přispívá k rozvoji srovnávání a soutěživosti mezi dětmi. Obavy ze selhání vedou k tomu, že se dítě vyhýbá činnostem z důvodu strachu z možného neúspěchu. Dítě je na začátku cesty, kdy se učí vyrovnávat se s vlastními nedostatky, což se projevuje tím, že se zaměřuje na chyby ostatních. Setkáme se s častým žalováním, stěžováním si, posměchem, neschopností přijmout kritiku. Kolem 9–10 let už se více objevují tendence ke spolupráci a soudržnosti.

V tomto věku se u dětí mohou objevovat různé školní fobie, poruchy životosprávy, neurotické návyky nebo poruchy mluvy (u 10 % dětí se objevuje koktavost). Některé neurotické projevy se mohou zafixovat, jiné po čase vymizí (Novotná et al., 2004). Thorová (2015) dodává, že častý je také výskyt různých obav, dítě mladšího školního věku má nižší frustrační toleranci, snadno se rozpláče a vnímá situace jako stresující. Úkolem okolí je pomoci dítěti vyznat se v jeho emocích, regulovat je a přiměřeně projevovat, tím se u dítěte podporuje jeho vlastní odolnost vůči stresu.

2 VZTAHY S VRSTEVNÍKY

V druhé kapitole se zabýváme tématem vztahu s vrstevníky, který je potřebný pro zdravý vývoj jedince. Nejprve se seznamujeme s fungováním třídního kolektivu z hlediska skupinové dynamiky a pozic ve třídě. Hlavní pozornost v rámci kapitoly věnujeme problematice vyčleňování a jeho dopadů na psychický život dítěte. I přes komplexnost problematiky se zaměřujeme na zmapování role outsidera a agresora jakožto hlavních aktérů ostrakizace ve třídě.

„Vítězství je skvělá věc, ale přátelství je ještě lepší.“

Emil Zátopek

Nástupem do školního prostředí začíná dítě více věnovat svoji pozornost vztahům se svými vrstevníky. Rodinné zázemí nadále vytváří pro dítě významnou součást jeho života, ale již není jediným zdrojem socializace. Dětská potřeba kontaktu a přijetí ze strany vrstevníků je v tuto chvíli jednou z nejdůležitějších. Vliv vrstevnické skupiny během školních let neustále roste až do adolescentního věku (Vágnerová, 2012).

Schopnost dětí vytvářet blízké vztahy a úspěšně fungovat ve skupině vrstevníků jsou stále více považovány za významné ukazatele sociálních kompetencí (Asher & Parker, 1993; Berndt & Ladd, 1989; Hartup & Sancilio, 1986) a za spolehlivé prediktory budoucího přizpůsobení, funkčnosti a adaptace dítěte v dospělosti (Parker & Asher, 1993). Existují však i teorie, které říkají, že vztahy s vrstevníky jsou spíše jen výhodou, nikoli však nutností (Hartup, 1992). Přátelství však přináší značné výhody, ze kterých jedinec profituje, může tak například částečně vyvažovat i nefunkční rodinné zázemí (Thorová, 2015).

2.1 Třída jako specifická vrstevnická skupina

Školní třídu bychom mohli charakterizovat jako malou, stabilní a uzavřenou skupinu, ve které jsou děti přibližně ve stejném věku. Jde o formální skupinu, která je vytvořena s určitým záměrem, má danou strukturu a pravidla (Výrost & Slaměník, 1997). Kontakty a vztahy zpočátku vznikají nahodile, kamarádem se například stává ten, kdo vedle mě sedí. Z počáteční rovnosti všech dětí se během prvních let vytváří hierarchie a struktura, kdy je každému dítěti přidělena určitá pozice, na jejímž základě získává sociální status ve třídě (Vágnerová, 2012). Čím více je třída hierarchizována bez možnosti změn, tím více jsou upevněny role jednotlivých dětí, jak ty žádoucí, tak i ty nežádoucí (Wolke et al., 2009).

2.1.1 Třída v období mladšího školního věku

Po období seznamování třída přechází z fáze „formování“ do ostatních fází vývoje skupiny (bouření, normování, optimální výkon a ukončení). Tyto zákonitosti skupinové dynamiky jsou pro učitele jako pozorovatele dětské interakce klíčové. Příslušnost ke třídě děti prožívají intenzivně, vnímají ji jako svoji třídu, kterou budou bránit, obhajovat před svým okolím, funguje zde zákon skupinové konformity (přizpůsobení). Dítě bere větší ohledy ke členům skupiny a projevuje k nim vyšší míru solidarity (Janošová, 2011).

Učitel v první a druhé třídě má pro děti dominantní postavení, tudíž může do chodu třídy významně zasahovat a usměrňovat jej. Ve středním školním věku (9–12 let) je život třídy již učiteli z velké části utajen (Vágnerová, 2012). Řičan a Janošová (2010) mluví o tzv. ilegální podobě, kdy se chování během výuky (za přítomnosti učitele) a o přestávce liší. To dává možnost vzniku vlastního normativního systému, který může být nastaven nežádoucím způsobem. Na jedné straně tento systém přispívá k rozvoji dětské autonomie, ale na straně druhé může docházet k ostrakizaci jednotlivých žáků, kteří nesplňují stanovené normy a představy třídy.

2.1.2 Pozice ve třídě

Podle Vágnerové (2012) je dětem během prvních let přiřazeno určité postavení ve třídě, které je ve středním školním věku již relativně stabilní a je také součástí dětské identity. Howe (2010) rozlišuje dva určující faktory, jež ovlivňují postavení ve třídě: oblíbenost-neoblíbenost a obdiv-přehlížení-opovržení. Oblíbenost se odvíjí od míry

sociálních dovedností jedince (navazování kontaktu, otevřenost, empatie, solidarita, sdílení, emoční stabilita, pozitivní ladění, smysl pro humor apod.), které určují vyšší pravděpodobnost oblíbenosti v kolektivu. Neoblíbení jedinci naopak v těchto kompetencích zaostávají. Nedokáží tak zdařile navazovat kontakt, nerespektují normy, těžko spolupracují a interagují s ostatními. Druhý významný faktor obdivu je založen na schopnostech, osobnosti a projevech chování. Ten, kdo je obdivovaný, se stává většinou pro ostatní objektem identifikace. Zavrhané děti naopak nejsou pro ostatní ničím zajímavé a jejich chování není hodnoceno pozitivně, často se do této pozice dostávají úzkostní a bojácní jedinci.

Schindler (1957) rozdělil typy různých rolí, jež jedinec v kolektivu třídy může zastávat. Dítě, které bychom zařadili do typu „Alfa“, má charakteristiky vůdčí osobnosti a stává se neformálním lídrem třídy. Zbytek skupiny alfu poslouchá, respektuje, obdivuje a ochraňuje. Pokud by učitel šel proti alfé, třída by měla tendenci ji obhajovat a postavit se za ni. Pokud je alfa jedinec hlavní agresor, který vyčleňuje, má učitel velmi těžkou pozici pro zlepšení situace. Učitel má možnost alfu přemístit, nebo se pokusit vyvolat situaci, ve které by se alfa cítila ohrožena jiným vůdcem. Pro učitele je výhodou mít alfu na své straně.

Druhou rolí je typ „Beta“. Často je v pozici experta a skupinové záležitosti ho nijak zvlášť nezajímají. Poradí, pomůže a nechá třídu opsat úkoly. Třída ho potřebuje a projevují mu za to respekt. Často dobře spolupracuje s učitelem a zastává funkce, jako je pokladník, předseda třídy apod. Učitel ji mnohdy považuje za alfu třídy. Beta má minimální vliv na dění třídy.

Třetím typem je „Gama“, ta odpovídá největšímu počtu členů skupiny (dav). Pokud se s touto početnou skupinou pracuje, její členové mohou být těmi, kdo projevy agresora neakceptují a nedají možnost vzniknout případné šikaně.

Posledním typem je „Omega“ neboli outsider. To jsou jedinci na okraji skupiny, ať už dobrovolně (plachost) nebo nedobrovolně (vyčlenění skupinou). Pokud vnímáme, že některé z dětí je v roli outsidera, vždy je s ním potřeba pracovat individuálně, zajímat se o jeho pocity a potřeby. Učitel pak má jednat na základě jeho vyjádření, je potřeba se vyvarovat zdůrazňování jeho vyčlenění před ostatními (Pepíčku, ty jsi tam sám, hrajte si s ním děti); učitel by tak mohl nechtěně zvýšit pozornost vůči určitým vlastnostem, jež třída dosud nevnímala a mohla by je začít vnímat jako jeho nedostatky.

V rozlišení role v kolektivu nám může také pomoci sociometrický test L. Morena. Pomocí něj lze měřit úroveň popularity a sociometrický status jedince. Pozitivní a negativní statusy určují jednotlivé pozice. Uvádíme zde pojmenování rolí příznačné pro školní kolektiv: „vůdce“ (vlivný jedinec, zastupuje skupinu), „hvězda“ (společensky atraktivní, oblíbený, veselý, nekonfliktní), „černá ovce“ (společensky neatraktivní, nesympatický, na okraji skupiny), „moralista“, „miláček“, „obětní beránek“, „šásek“ apod. Podobné role můžeme najít i v teorii Vágnerové (2001).

2.2 Vyčleňování

„Jde o 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. Tato situace je již zárodečnou podobou šikánování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.“ (Kolář, 2011, str. 47)

Kolář (2011) zařazuje tzv. ostrakismus mezi jedno z pěti stadií při vzniku šikany. Sám autor považuje proces šikany za onemocnění celé skupiny. Jeho názor odpovídá i přesvědčení dvojice autorů Reulanda a Mikamiho (2014), kteří chápou vyčleňování jako záležitost celé skupiny (nejen vyčleňovaného nebo toho, kdo vyčleňuje). Jde o interpersonální proces, který se dotýká všech žáků v rámci celé třídy.

Podle Bokové (2018) je vyčleňování první fází šikany, při které věnujeme pozornost varovným signálům v této fázi patrným. Každé dítě, které se setká s nějakou formou ostrakizace (posměch, nikdo se s ním nechce držet za ruku, nepřijetí do skupinové práce apod.) zažívá velmi nepříjemné pocity, které si může pamatovat velmi dlouho, někdy dokonce i celý život. Reagovat může různě, např.: agresivně nebo stažením se (to je častější). Někdy se stává, že okolí jedince toto chování z různých důvodů neřeší: nevidí projevy vyčleňování, bagatelizuje je nebo vidí situaci jako přiměřenou a bezproblémovou, někdy je důvodem bezradnost a pocit nedostatečné kompetence při řešení těchto nepříjemných situací. Vágnerová (2012) popisuje, že pro dítě, které není svojí skupinou akceptováno, je to vždy velmi těžké. Každé dítě chce ve škole prožít přátelství, být přijato, prosadit se. K tomu, aby se mu to podařilo, volí různé cesty, mnohdy i nevhodné (šáskování, uplácení, agrese, provokace apod.). Většinou tyto strategie nejsou kolektivem přijaty a nemají příliš pozitivní efekt.

Kolář (2011) uvádí, že k tomu, aby vznikla první fáze šikany, není potřeba speciálních abnormálních podmínek, naopak se to běžně děje ve třídách, které na první pohled vypadají jako naprosto bezproblémové. V každé třídě vzniká neformální hierarchie, která se vytváří přirozeně, někteří jedinci jsou oblíbení, někteří se naopak dostávají na okraj společnosti. To, jak jsou jedinci uspořádáni, záleží na mnoha faktorech (osobnost, chování, vzhled, specifická skupina apod.). Někteří jedinci by v jiných podmínkách (jiná třída) zaujímali jinou pozici, ale jsou určité charakteristiky, které podmiňují dispozici pro roli outsidera. Pokud není třída vedena, usměrňována a nepracuje se s vztahy ve skupině, je velmi pravděpodobné, že brzy dojde k prvním projevům vyčleňování.

Výzkumná studie autorů Cassidyho a Ashera (1992) zaměřená na období mateřské školy a první třídy ZŠ odhalila, že i malé děti mají ucelený koncept pocitu osamělosti ve škole a sociální nespokojenosti. I malé děti rozpoznají, kdy mají problémy se vztahem vrstevníků, a zažívají neštěstí spojené se svým odmítnutím. U většiny položek vyjádřila značná část dětí (více než 10 %) pocitu osamělosti nebo nespokojenosti se svými vztahy ve třídě. Zdá se tedy, že i mezi velmi malými dětmi je osamělost poměrně častým problémem. Srovnání údajů s předchozím výzkumem se staršími dětmi naznačuje, že pocitu osamělosti jsou u malých dětí srovnatelné nebo dokonce o něco větší (Asher et al., 1984; Asher & Wheeler, 1985).

2.2.1 Dopady vyčleňování

Všeobecně se dá říci, že dobré vztahy s vrstevníky významně korelují s pozitivním vývojem, kdežto absence dobrých vztahů naopak vede k vývojovým obtížím. Děti, které jsou přijaty svými vrstevníky, vykazují lepší sociální uvažování (Bear & Rys, 1994), mnohem lépe se přizpůsobují a přijímají širší skupiny dětí (Parker & Asher, 1993), mají lepší vztah ke škole (Ladd, 1999), lepší psychický stav, vyšší sebeúctu a vyrovnanost a také vykazují menší míru problémového chování (Parker & Asher, 1993). Mnohé výzkumy potvrzují, že odmítnutí skupiny vrstevníků je příčinou budoucích potíží s přizpůsobením (Ladd, 1999; Parker & Asher, 1993, Berndt & Ladd, 1989; Hartup & Sancilio, 1986; Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995).

Zjistilo se, že odmítané a vyčleňované děti jsou celkově při iniciaci interakcí v kolektivu méně úspěšné (Putallaz & Wasserman, 1990). Takové děti nezůstávají v kontaktu s jinými dětmi příliš dlouho, ale přecházejí z interakce do interakce častěji než ostatní děti (Ladd, 1983). Možné problémy nespočívají pouze v chování odmítaných dětí,

ale také v tom, jak se k nim chovají jejich vrstevníci. Několik studií zjistilo, že ve srovnání s jinými dětmi dostávají odmítnuté děti méně pozitivních podnětů a odmítavé zacházení od svých vrstevníků (Dodge, 1983; Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975). Vyčleňované děti mají také problémy se svým sociálním statutem ve třídě, který značně omezuje jejich příležitost k možnému vzniku přátelství (Hymel, 1986).

Odmítnutí vrstevníky vytváří pocity osamělosti z velké části proto, že zasahuje jejich sociální sebepojetí. Dlouhodobé odmítání způsobuje, že se děti považují za odlišné od ostatních a očekávají odmítnutí v jejich současných i budoucích vztazích s vrstevníky (Downey, Lebolt, Rincon & Freitas, 1998). Takové přesvědčení lze snadno vyvolat v každodenních vzájemných interakcích dětí, udržují se tím pocity osamělosti. To vysvětluje, proč zkušenosti s odmítnutím vrstevníků mohou nadále ovlivňovat psychické přizpůsobení dětí dlouho poté, co došlo ke skutečným zkušenostem s odmítnutím. Takto může snížené vnímání sebe sama, vyplývající ze zkušeností s vyčleňováním, vést k depresi, úzkosti v kontextu třídy a pocitům izolace a osamělosti. Viktimizace způsobí, že děti budou zranitelné vůči internalizujícím problémům a osamělosti, a to díky sníženému pocitu sociálního přijetí (Ladd & Troop-gordon, 2003).

Děti, které jsou obklopené kamarády a jejich spolužáci je přijímají, mohou na základě těchto zkušeností dospět k přesvědčení, že většina vrstevníků má pozitivní vlastnosti. Naopak děti, kterým přátelé dlouhodobě chybí, nemusí mít základ pro vytváření tohoto závěru, tj. důvěry v to, že vrstevníci jsou vstřícní a mohou být zdrojem intimity, podpory a pozitivních emocí (Ladd, 1990; Parker & Asher, 1993). Dlouhodobé zažívání odmítavého chování od vrstevníků způsobí, že děti nejen uznají, že spolužáci je nemají rádi (Coie, 1990), ale také se vidí tak, jak je vidí ostatní (Boivin & Hymel, 1997). Společenské sebepřijetí dětí je částečně závislé na informacích, které o sobě od spolužáků dostávají (Cillessen & Bellmore, 1999).

Jak jsme již uvedli výše, vyčleňování se týká celého kolektivu, nejen agresora a oběti (Reuland & Mikami, 2014; Kolář, 2011). Nicméně považujeme za důležité přiblížit roli outsidera a agresora jakožto hlavních aktérů procesu ostrakizace, proto se zaměřujeme zejména na hlavní charakteristiky těchto rolí. Kolář (2001) považuje za nejvýznamnější rizikové faktory obou rolí osobnostní charakteristiky a jejich interpersonální vztah.

2.2.2 Role outsidera

„Když všichni okolo stojí a dívají se, máš pocit, že si to zasloužíš.“

Neznámý autor

Boková (2018) uvádí, že vyčleněným z kolektivu (a tedy ohroženým jedincem s možností být objektem šikany) se může stát jakékoli dítě. Předpokládá se však, že zvýšená pravděpodobnost je u dětí, které jsou nějakým způsobem odlišné a nezapadají do běžné normy: obézní děti, odlišné etnikum, děti ze sociálně slabých rodin nebo bohatých rodin, děti odlišující se svým vzhledem či chováním, děti s handicapem, dále děti nadměrně stydlivé, uzavřené nebo neobratné v komunikaci, třídní premianti (s bezchybným chováním a známkami) nebo děti s nadprůměrnou inteligencí. Brish a Ladd (1998) doplňují, že chování, které vede děti k tomu, aby se staly oblíbenci učitelů, může podpořit odpor skupiny vrstevníků. Boková (2018) považuje za ohroženou skupinu i děti, které se například přistěhovali a jsou ve škole noví. Zařadit sem můžeme i děti s problematickým chováním: impulzivní, agresivní, hyperaktivní, sociálně a emočně nezralé.

Říčan (1995) považuje za charakteristické povahové vlastnosti oběti zvýšenou citlivost, plachost a nevýraznost (jedinec je spíše tichý). Na různé situace (škádlení, popichování) reaguje převážně tím, že se stáhne a uzavře. Jeho sebepojetí je nízké a má tendence inklinovat spíše k submisivním rolím ve třídě. Ve třídě se obtížně prosazuje. Děti, které jsou nadměrně bázlivé a citlivé mají tuto charakteristiku od útlého věku, patří mezi jeho temperamentové charakteristiky. O'Connor (1972) mluví o tzv. asociálním (zejména úzkostně-asociálním) chování. Tyto děti mnohdy vyžadují vedení a dohled učitele, aby zvládly své náročné emoční stavy. Kromě toho mohou být děti, jejichž chování je charakterizováno jako vzdalující se od ostatních, méně připravené plnit požadavky školního prostředí, včetně formování a udržování pozitivních vztahů s učiteli a vrstevníky (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Rubin, 1993). Je podstatou zdravého vývoje, že pokud dítě dospívá, stává se méně závislým a více usiluje o autonomii. Pokud setrvává v závislosti na učiteli nad rámec normy, může se v budoucnu projevovat např. špatnými vztahy s vrstevníky, osamělostí apod. Důležitá je detekce a věnování pozornosti těmto dětem a navrhování intervenčních programů ke zmírnění problémů sociální adaptace dětí (O'Connor, 1972).

Boková (2018) považuje za nejsložitější začleňování dětí, které vykazují problematické chování. Podle výzkumů Brishe a Ladda (1998) platí, že pokud dítě již v mateřské škole prokazuje antisociální chování, tak je vysoká pravděpodobnost výskytu vztahových obtíží mezi učitelem a dítětem a také ve vztahu k vrstevníkům. Pokud je tedy žák svým chováním nesympatický učiteli, může to jeho případnou roli outsidera více podpořit. Pro učitele je tak důležitá sebereflexe vzájemných vztahů s žáky, tzn. jaké emoce v něm daný žák probouzí a případně s nimi pracovat. Brophy a Evertson (1981) dospěli ve své výzkumné studii k závěru, že učitelé reagují více negativně na chování, které ohrožuje jejich pocit kontroly a kompetentnosti (např. na agresivní nebo vzdorovité chování), než na chování, které se projevuje spíše sníženou aktivitou (sociální stažení).

Olweus (1979) došel k závěru, že agresivní chování vykazuje nejvyšší stupeň stability mezi mateřskou školou a prvním stupněm ZŠ. Zahrnuje tak trvalou charakteristiku nebo osobnostní rys dítěte, který spočívá tzv. „v“ dítěti, nebo přinejmenším tendenci k určité reakci, která bude za určitých podmínek pravděpodobně vyvolána. Protože agresivní a hyperaktivní chování je často spojeno s problémy v oblasti vztahů, je důležité tyto děti identifikovat a zavést strategie pro úpravu jejich maladaptivního stylu interakce (Coie, Underwood, & Lochman, 1991; Zahavi & Asher, 1978).

2.2.3 Role agresora

U agresorů, tedy dětí, které vyčleňují a později i šikanují, teorie Říčana (2005) předpokládá existenci určitého osobnostního rysy, který je stabilní v čase, tzn. že tendenci k vyčleňování má i při změně školy nebo kolektivu. U chlapců jde většinou o jedince, který je silný, obratný a tělesně zdatný. Někdy však nepřítomnost tělesné výhody nahrazuje vysoká inteligence. Neznamená to však, že každý jedinec, který je silný nebo inteligentní má agresivní sklony. Vždy musíme mapovat situaci a neobviňovat bez věrohodného důkazu. Podle autora studie Craiga (1998) jsou agresori naopak jedinci spíše mírně úzkostní. Kolář (2001) popisuje jejich schopnost dokázat skrýt své emoce a strach, a naopak využívat obavy ostatních. Říčan (1993) dodává, že typickými rysy jsou touha dominovat, ovládat druhé a prosazovat se bez ohledu na druhé.

Příčiny agresivního chování můžeme definovat jako multifaktoriální. Hraje zde roli jak biologická stránka (Gál, 1994), tak i sociální stránka, kam řadíme vliv školy (Pekařová, 2006; Vocilka 1998), vliv rodiny (Fontana 2003), ale můžeme také hovořit o možném vlivu masmédií a hraní her s agresivní tematikou. Jednoznačná souvislost se však

u sledování agresivních her a projevů agrese nezjistila (Bushman & Anderson, 2001; Sherry, 2001). Pekařová (2006) uvádí některé důvody, proč mohou být děti agresivní.

- Nejistota ve výchově, chybí režim a nastavená pravidla (špatná adaptace na školní systém a pravidla)
- Výchova začíná pozdě
- Společnost uznává úspěšné jedince s mocí a vysokými příjmy
- Rodiče používají agresi ve výchově

Kolář (2001) rozděluje iniciátory šikany do několika skupin. První je agresor hrubý, impulzivní, primitivní, jenž používá velice drsné metody, vyžaduje naprostou poslušnost, ostatní se snaží zastrašit. Často pochází z rodiny, kde je svědkem použití agrese rodiči. Druhý typ agresora je na první pohled milý, slušný, spořádaný, spíše úzkostný. Jeho projevy ubližování jsou promyšlené, chytré a skryté. Rodinné zázemí je u těchto jedinců často vedeno autoritativním způsobem, bez projevů lásky a podpory. Třetím typem je tzv. „srandista“, veselý, sebevědomý, s potřebou dobrodružství. Šikanou chce bavit sebe a ostatní. Významná specifika autor v rodinném systému neshledal, nicméně je přítomná subdeprivace a chybí nastavení mravních a duchovních hodnot.

3 ZAČLEŇOVÁNÍ OUTSIDERŮ

Třetí kapitola teoretické části práce je věnována začleňování outsiderů do kolektivu. Pozornost je zaměřena na práci s třídním kolektivem a s emočním klimatem třídy. Mapujeme, jakým způsobem se třídou pracovat a jaké jsou možnosti prevence. Poslední část této kapitoly představuje program, který byl vytvořen na podporu pozitivního nastavení třídy a sociálního rozvoje dětí.

3.1 Prostředky pro práci s kolektivem

Dění v třídním kolektivu je dynamický a proměnlivý proces, v němž můžeme sledovat a pozorovat celkové nastavení třídy, chování jednotlivých žáků, jejich vzájemné interakce, řešení konfliktů apod. V případě špatného a nevhodného chování a nastavení využíváme tzv. intervenčních (zasahujících) prostředků pro dosažení změn v kolektivu třídy. Pro docílení změn postupujeme následujícími kroky.

Prvotním krokem je tzv. diagnostika, což je poznávací proces, jehož cílem je komplexní a hloubkové poznání aktuálního a preferovaného chování/problému/stavu. Následuje krok, v němž podává učitel zpětnou vazbu aktérům, po čemž přichází reflexe a diskuze s aktéry. Po skončení této fáze využívá pedagog intervenční prostředky, na základě jejich aplikace a realizace sleduje dopady těchto změn (zda je změna funkční či nikoli). K dispozici máme mnohé intervenční prostředky, které využíváme s žáky: komunikaci s třídním kolektivem, vedení poradenského rozhovoru, komunitní kruh, třídnické hodiny apod. (Friedlová et al., 2012)

Boková (2018) dodává, že na fungování a spokojenosti jednotlivců se podílí zásadním způsobem také dobré klima školy: podpora, zájem ze strany učitelů směrem k dětem a rodičům, také ale i ze strany vedení. K pozitivnímu školnímu klimatu dále patří otevřená komunikace, důvěra, vzájemný respekt, vztahy a kooperace. Comer (1995) hovoří o tzv. pocitu přináležení (school connectedness). Ve své knize „*School Power*“ demonstruje, jak velký pozitivní účinek má spolupráce mezi školou, rodinou, žáky a komunitou. Klade důraz na rozvoj silné kooperace školy a rodiny, ve které jsou rodiče

přímo zapojení do rozhodování a následné realizace zvolených rozhodnutí. Vytvořený program přináší úspěch v oblastech školních výsledků, docházky, napojení na školu, vřelých a respektujících vztahů s učiteli. Práce na partnerství školy a rodiny může posílit vzájemné napojení (school connectedness).

Friedlová et al. (2012) doplňují, že pokud chceme vést naše žáky ve třídě k chování, které je ohleduplné, respektující, empatické k druhým - tzv. žádomci chování - je třeba dbát i na naše vlastní chování směrem k žákům a jiným zaměstnancům školy. Náš pozitivní vzor vede žáky k vytvoření si dobrého prototypu chování.

3.1.1 Práce s kolektivem

V případě vylučování některých dětí třídním kolektivem, je ideálním cílem práce s kolektivem integrace odmítaných a izolovaných jedinců do skupiny. Reálně je však dosažení tohoto cíle mnohdy komplikované a proto usilujeme o to, aby byl žák třídou alespoň respektován. Tato částečná ochrana však nezaručí plnohodnotné přijetí kolektivem a navázání přátelských vztahů (Janošová et al., 2020).

Boková (2018) uvádí, že dítě ohrožené vyčleněním potřebuje převážně podporu a citlivý přístup. V rámci třídy se s dětmi snažíme přiměřeně věku, ohleduplně a citlivě mluvit o tom, proč se nějaký člověk chová jinak, odlišně vypadá apod. Důvodem, proč s dětmi mluvit o vzájemné odlišnosti, je možnost snadnějšího porozumění. Pokud totiž nerozumíme proč, nedokážeme tomu ani mnohdy porozumět. Níže uvádí autorka možný způsob práce s dětmi, které vyžadují naši zvýšenou péči.

- Nástup nového žáka do třídy. V těchto případech je přístup důležitý více, pokud jeho odchod z minulé školy byl způsoben nějakým konfliktem nebo šikanou. Možností je například rituál v podobně přivítání a přijetí do skupiny.
- U dětí, které pocházejí z prostředí, jež nenaplnuje základní dětské potřeby (chybí pomůcky, dítě je neupravené nebo zapáchá), bychom nikdy neměli mluvit o nedostatcích před očima třídy, spíše je důležitá komunikace s rodiči a v případě, kdy neuposlechnou doporučení, kontaktovat OSPOD.
- Pro děti, které jsou hodně tiché, uzavřené nebo pláčou, je vždy důležitý vřelý a trpělivý přístup, který jim dá dostatek času pro jejich adaptaci.
- U dětí pocházejících z různých kultur, etnik a prostředí je vhodné snažit se přiblížit jejich kulturu vrstevníkům, např. povídáním si o jejich zvycích a tradicích, co je

u nich normální a u nás není nebo naopak. Můžeme také vyzkoušet pořádat spolu s dětmi (ale mohou se zapojit i rodiče) různé akce a slavnosti, které jsou tematicky laděny do stylu dané kultury.

- Pokud se ve třídě objeví zesměšňování, je důležité situaci řešit, nejednáme dramaticky, impulzivně, nekřičíme na dítě, snažíme se vyhnout moralizování. Spíše se zaměříme na to, jak to bylo myšleno, a ptáme se i na názor ostatních dětí, co oni si o tom myslí, co asi prožívá ten, koho se to týká apod.

Významným prostředkem pro práci s kolektivem je právě komunikace, která je hlavním nástrojem k výchově a vzdělávání žáků.

3.1.2 Práce s emočním klimatem třídy

Učitele můžeme považovat za významné spolutvůrce školního klimatu. Společně s žáky, rodiči a vedením školy se podílejí na celkovém emočním zázemí a klimatu školy a jednotlivých tříd (Čáp, 1993). Vykopalová (1992) se domnívá, že hlavní rolí učitele je právě vytváření sociálního klimatu třídy. Dominantní postavení mají třídní učitelé, kteří jsou s žáky v kontaktu denně a mají možnost vnímat třídu komplexně, ale také si mohou všimnout jednotlivých žáků, jejich projevů a chování.

Pozice třídního učitele přináší pro své nositele značné výhody (lépe se orientují v dynamice třídy), ale také zvýšené nároky. Učitel se zaměřuje nejen na obsah hodiny, ale také jednotlivé žáky poznává, podílí se na jejich osobnostním rozvoji, předává jim základní sociální dovednosti a schopnosti, motivuje žáky. Pro žáky je důležitou postavou v jejich životě, a proto je jeho přítomnost ve třídě důležitá z hlediska navázání vztahů, ale také z hlediska prevence a minimalizace negativních projevů ve třídě. V ideálním případě má se svojí třídou co nejvíce výukových hodin (Čáp, 1993).

Čáp a Mareš (2007) považují bezpečné klima třídy za důležitou podmínku pro účinný proces výuky a rozvoj dětského potenciálu. Znalost klimatu ve třídě vnímají jako první krok v možnosti jeho ovlivnění. Pokud vnímáme klima třídy jako nevyhovující, lze uskutečnit změny postupnými kroky a klima ovlivnit. Autoři vnímají jako důležité při přenastavení klimatu dlouhodobost a kooperaci všech účastníků – pedagogů a žáků.

Jedna z možností, jak zjistit klima ve třídě, je nástroj Classroom life: Život ve třídě. Je určen pro třídní učitele a slouží k prvotnímu a spíše povrchnímu zmapování klimatu ve

třídě. Výhodou je srozumitelnost otázek a snadná administrace a vyhodnocení (Svoboda et al., 2015).

3.2 Prevence

Boková (2018) shledává možnosti prevence a předcházení situací spojené s vyčleňováním ve třech dimenzích:

- Identifikace žáků, již by mohli být potenciálně vyčleňováni, zaměření pozornosti na ně.
- Dlouhodobá, systematická a soustavná práce na příjemném klimatu třídy: důraz na vzájemnou podporu a respekt, dodržování pravidel.
- Vedení dětí k porozumění, poskytnutí informací, které jim pomohou ke zvýšení pochopení a respektu k druhému. Je potřeba být pro děti vzorem tohoto chování a projevovat empatii, lásku, respekt ke všem dětem a na druhé straně při náznacích vyčleňování zasáhnout a situaci řešit.

Prevence vyčleňování probíhá na dvou úrovních, na úrovni školy a na úrovni třídy. Rosová (2011) uvádí, že prevence v rámci školy se zaměřuje zejména na zvýšení informovanosti pedagogů a jejich schopnosti rozlišení, v jakém případě jde o vyčleňování a v jakém případě nikoli. Školy poskytují učitelům kurzy, které jsou zaměřené na primární prevenci. Za další nástroj prevence na úrovni školy považuje dvojice autorů Říčan a Janošová (2010) školní řád, kde jsou ukotveny základní myšlenky a principy respektu, ohleduplnosti, soudržnosti apod. Při práci s kolektivem na úrovni prevence třídy se setkáváme s dominantním postavením třídního učitele, který spoluvytváří komplexní nastavení třídy. Ke své práci má k dispozici celou řadu nástrojů k podněcování pozitivních aspektů třídní dynamiky a eliminaci těch negativních. Můžeme sem řadit celkové klima, komunitní kruhy a třídnické hodiny, které fungují jednak pro akutní řešení problémů, ale také jako preventivní prostředky proti vyčleňování. Dále sem patří preventivní programy proti vyčleňování, kooperativní učení apod.

Pokud využíváme preventivních programů a usilujeme o jejich účinnost, musí se dodržet několik principů, program by měl být: systematický, dlouhodobý, cílený, soustavný, interaktivní, uvědomělý a zaměřený (Bendl, 2003).

3.2.1 Klima třídy jako preventivní faktor

I přes existenci vyšší pravděpodobnosti, že bude dítě vyčleňované na základě vlastní zvláštnosti či odlišnosti, ne vždy tomu tak je (Boková, 2018). Existuje mnoho kolektivů, kde jsou tyto děti přijaty a integrovány mezi ostatní. Nikdo neupozorňuje na jejich odlišnost a naopak je to bráno zcela přirozeně. Důvodem může být pozitivní seskupení jednotlivých osobností dětí, nicméně autorka spíše vnímá jako důležitý prediktor pozitivního přístupu práci třídního učitele (popřípadě skupiny pedagogů). Autorka dále uvádí, že třídní klima je specifické pro každou třídu. Pokud bychom však měli shrnout charakteristiky typické pro kolektiv, kde převládá pozitivní nastavení, jsou to tyto:

- důvěra a respekt nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi vrstevníky
- pravidla, která se dodržují
- kladný postoj k učení
- schopnost spolupráce, pomoci, kooperativního přístupu
- pozitivní vztah k prostoru třídy
- možnost svobodně a beze strachu vyjádřit svůj názor
- všímavost k projevům ostatních a možnost je hodnotit (kriticky i povzbudivě)
- projevy ocenění ostatních
- konflikty jsou vyjádřeny přiměřenou formou, nepřekračují hranice běžných třenic a škádlení
- neobjevuje se výsměch druhým

Čáp a Mareš (2007) doplňují, že pokud třída projevuje ve svých interakcích tyto atributy, můžeme shledávat klima třídy jako protektivní faktor před možným vznikem vyčleňování. Odlišnost je v souladu s uznávanými pravidly žáky přijímána, nositelé odlišností se cítí být součástí kolektivu a mají zde svoji roli a místo.

Jedna z možností, jak pracovat na vytváření příznivého klimatu ve třídě, je **komunitní kruh** (komunita, společenství). Kopřiva et al. (2008) uvádí, že jde o jeden ze způsobů, jak podporovat rozvoj důvěrných a respektujících vztahů mezi žáky. Podstata komunitních kruhů spočívá v pravidelném setkávání se v kruhu se všemi žáky a (třídním) učitelem. Tento způsob práce se používá již v mateřských školách. Existují 2 typy: výukový (využívá se při výuce k lepší interakci a zapojení během předmětu) a diskuzní (prostřednictvím něhož žáci diskutují, řeší konflikty, problémy, vyjadřují názory apod.).

Nováčková a Nevolová (2020) shledávají hlavní význam v rozvoji znalostí a dovedností, které přispívají k růstu v oblastech sociálních, komunikativních, občanských a osobnostních. Kopřiva et al. (2008) doplňují, že komunitní kruh rozvíjí vztahy, vytváří pocit soudržnosti, sounáležitosti a pocit přijetí v rámci skupiny. Jedinec ve třídě sdílí své názory, vyjadřuje své postoje a pocity. Pro získání všech výhod, které komunitní kruh nabízí, je však důležité, aby k setkávání docházelo pravidelně, čímž se stane součástí chodu ve třídě. Dále autor vnímá jako významné vytvoření bezpečného pocitu žáků při aktivitách komunitního kruhu, čehož dosáhneme prostřednictvím pravidel, která jsou respektována všemi žáky (pravidlo naslouchání, právo nemluvit, pravidlo úcty, pravidlo diskretnosti).

Další možností pro práci se vztahy ve třídě se ukazuje využívání **třídnických hodin**. Žáci společně s vyučujícím komunikují nad řešením aktuálních problémů, mohou se vyjadřovat ke každodenním záležitostem, sdílet své postoje, což může působit jako preventivní prostředek proti vzniku potenciálních konfliktů (Blažek, 1958).

Učitel by ve své roli při vedení třídnických hodin měl působit otevřeně k jakémukoli nápadu. Tímto nedirektivním přístupem zvyšuje pravděpodobnost vyšší aktivity ze strany žáků. Výhodou je rozvoj schopností v oblastech řešení problému, zodpovědnost v jednání a zapojení se do třídního kolektivu. Vedení třídnických hodin je zejména zpočátku náročná činnost jak pro žáky, tak i pro pedagoga, proto je důležité hned na začátku nastavovat jasná pravidla pro komunikaci během třídnických hodin (Dubec, 2007).

Témata, kterým se může třída věnovat, jsou velmi pestrá, vždy záleží na domluvě mezi třídou a vyučujícím. Jedním z námětů, jak pracovat s žáky, je tzv. „setkání u kulatého stolu“, jehož podstatou je možnost vyjádření se k otázkám, které se týkají třídy. Dalším návrhem pro náplň třídnické hodiny je tzv. „čas komplimentů“, kdy si žáci vzájemně sdílejí pozitivní charakteristiky, kterých si všímají na svých spolužácích. Během diskuze mohou žáci hodnotit týdenní program, plán, cíle a dávat návrhy pro zlepšení. Reflexe může mít podobu otázek: „Co jste se naučili v této hodině?“, nebo samostatné prezentování jednotlivých žáků ve formě projektů apod. Diskuze se může věnovat i problémům třídního kolektivu. Pro nastavení atmosféry třídnických hodin je výhodné změnit jejich strukturu a formu, čímž se odlišuje od výukové hodiny. Žáci sedí v kruhu, skupinově diskutují, učitel směřuje průběh diskuze svými otázkami a dotazy (Friedlová et al., 2012).

Metodou, jíž vedeme žáky ke spolupráci a harmonii, je **kooperativní učení**. Ve třídě, kde je uplatňován tento způsob výuky, si děti vzájemně pomáhají a spolupracují při různých aktivitách a činnostech. Všichni se tak podílejí na dosažení cíle a jsou přínosem pro skupinu (Kasíková, 2016).

Friedlová et al. (2012) uvádí, že v rámci hodin můžeme také využívat různých námětů do hodiny na podporu vztahů, spolupráce a klimatu třídy. Cílem může být prevence, průběžné utužování kolektivu nebo intervence při náznavu nějakého problému ve třídě. Využívá se prvků zážitkové pedagogiky - animace a dramatizace. Další alternativou jsou nejrůznější školní výlety, školy v přírodě, adaptační kurzy, projektové dny apod.

Boková (2018) uvádí, že pro prevenci nežádoucích jevů je významná aktivní činnost od samého počátku docházky: společné nastavení hranic a pravidel, usměrňování chování a projevů, podpora regulace emocí, ale také ocenění snahy žáka a podpora žádoucího chování. Významným bodem v rámci fungování jedince ve třídě je i vztah učitel-rodíč. Práce na tomto vztahu je pro úspěšné začlenění dítěte také podstatná. Zahrnuje snahu o porozumění situaci rodiny, vyjádření podpory a poté domluvení společného plánu, jak by se dalo dítěti co nejvíce pomoci.

Závěrem této podkapitoly uvádíme některé publikace, kde jsou k nalezení aktivity určené pro podporu rozvoje sociálních kompetencí u dětí – R. Portmann: 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí; J. Juul, P. Hoeg et al.: Trénink empatie u dětí; E. Lisá et al.: Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ.

3.2.2 Projekt pro sociální rozvoj dětí

Níže uvádíme příklad komplexního projektu, který si dává za cíl zlepšit sociální a morální rozvoj dětí skrze změny v oblastech školy, třídy a domácího prostředí. V rámci třídy se intervenční program skládá z pěti složek, které jsou podporovány aktivitami během školy a v prostředí domova.

Pro dítě je nezbytné během školní docházky nejen zvládnutí školních předmětů, ale i získávání základních hodnot své kultury a sociálních dovedností s nimi spojených. Interpersonální vztahy, které děti navazují s učiteli a vrstevníky ve škole, hrají roli při získávání základních sociálních postojů, přesvědčení a hodnot a ovlivňují, jak dítě chápe společnost a jeho místo v ní (Dreeben, 1968).

Malý výzkum týkající se vlivu tříd na sociální rozvoj naznačuje, že mohou být obzvláště důležité dva aspekty zkušeností. Jeden z nich se týká povahy jejich vztahů s učiteli. Prawat a Nickerson (1985) například předkládají důkazy o tom, že učitelé, kteří kombinují orientace, které jsou „afektivní“ (zaměřené na mezilidské vztahy, pocity, atd.) a „kognitivní“ (zaměřené na získávání akademických dovedností), mají pozitivnější vliv na chování žáků (méně soutěžení, konfliktů) než ti, kteří se zaměřují výlučně na jednu nebo druhou orientaci.

Ve studii, která se zaměřovala na zkoumání tříd základních škol, Serowa a Solomona (1979) zjistili, že pozitivní a přátelská interakce byla posilována ve třídách, kde byli učitelé vřelí a přijímali své studenty. Obě tyto studie naznačují, že u dětí je pravděpodobnější, že si osvojí pozitivní postoje a chování, když zažijí vřelé a láskyplné vztahy s učiteli. Pozitivní vztahy mezi dospělými a dětmi tak podporují rozvoj prosociálního chování u dětí. Druhým aspektem zkušeností ve třídě, u kterého se ukázalo, že souvisí se sociálním rozvojem dětí, je poskytování příležitostí ke spolupráci s vrstevníky.

Slavin (1983) shrnul zjištění několika studií, které ukazují, že kooperativní vzdělávací aktivity pomáhají podporovat mezirasové přátelství, mezilidskou přívětivost a kooperativní dovednosti. K podobným závěrům dospěli i Johnson, Johnson a Maruyama (1983).

Projekt popsany Solomonem et al. (1988) the „Child Development Project“ zahrnuje komplexní intervenční program, který jako základní prvky zahrnuje obě výše uvedené oblasti, které byly shledány jako důležité pro sociální rozvoj dětí: podpůrné vztahy mezi učitelem a žákem a poskytování příležitostí pro žáky k interakci a spolupráci v kooperativních skupinách. Program byl navržen tak, aby ho poskytovali učitelé základních škol, aby se zlepšilo prosociální chování dětí, aniž by se tím narušily studijní výsledky a jeho dopad byl dlouhodobý.

Jeho základním předpokladem je, že prosociální charakteristiky dětí lze nejlépe zlepšit v prostředí, které zdůrazňuje oddanost ke sdíleným hodnotám, vzájemné odpovědnosti, zájmu a smyslu pro komunitu. Skládá se z pěti složek navržených tak, aby vytvářely soudržný celek. Programové komponenty jsou:

- "Cooperative activities“ (skupinové aktivity): Učitel poskytuje ve svých hodinách dostatek příležitostí pro spolupráci při dosahování společných cílů. Společně se učí,

jak začlenit hodnoty férovosti, odpovědnosti, vstřícnosti a vzájemného respektu do své práce s ostatními členy skupiny.

- „Developmental discipline“ (rozvojová oblast): Učitel směřuje děti k rozvoji sebeovládání, zodpovědnosti k pravidlům a hodnotám. Činí tak prostřednictvím porozumění obecným zásadám. Toto porozumění vytváří základ pro společné nastavení pravidel, samostatnost žáků, vzájemného řešení problémů a používání minimálního nátlaku směrem od učitele k žákům.
- „Activities promoting social understanding“ (aktivity podporující sociální porozumění): Učitel posiluje mezilidské porozumění a citlivost prostřednictvím diskuzí o událostech, které ve třídě vznikají spontánně (konflikty mezi žáky, přítomnost dětí z jiných kultur), nebo sám situace ve třídě vytváří (hraní rolí a dramatické aktivity). Může využít knihy, filmy a jiné materiály.
- „Highlighting prosocial values“ (zvýraznění prosociálních hodnot): Tato složka zahrnuje učitelovu přímou i nepřímou podporu prosociálních hodnot a chování. Učitelé upozorňují děti na prosociální chování, ke kterému dochází ve třídě nebo ve škole, a diskutují o příslušných základních hodnotách. Využívá také literatury a filmů, které poskytují jasné modely prosociálního chování, které doprovází slovním zdůrazněním a vysvětlením.
- „Helping activities“ (aktivity pomoci): Děti jsou povzbuzovány k tomu, aby byly nápomocné různými způsoby: prostřednictvím práce ve třídě, pomocí ostatním spolužákům apod. V ideálním případě jsou tyto činnosti doprovázeny slovním komentářem učitelů zdůrazňujícím hodnotu a důležitost pomoci druhým.

4 UČITELÉ

Poslední kapitola teoretické části této práce se zaměřuje na kompetence pedagogů v souvislosti s emočním klimatem třídy. Další část zkoumá, jakým způsobem vztah učitel-žák ovlivňuje jedincovu adaptaci, fungování a budování vztahů s vrstevníky. Závěr kapitoly je věnován studii, která popisuje názor a vztah učitele k vyčleňování.

„Učitel musí dětem dopřát naději, že něco dokážou. Co, že jim ji musí dát, on jim ji hlavně nesmí vzít!“

Učitelka ZŠ

4.1 Profesní kompetence učitele

Navrátil (1997) uvádí model oblastí, skrze které učitel prokazuje své kompetenční schopnosti a dovednosti. První oblastí je oblast obsahu, která se dotýká osnov, komplexní představy předmětů, aktualizování obsahu, propojování obsahu s obecně výchovně-vzdělávacími cíli výuky, klíčovými kompetencemi žáků apod. Druhá oblast se zaměřuje na poznávání a pochopení žáků, je tvořena kompetencemi týkajícími se diagnostiky klimatu a sociální skupiny, prognózou obtíží, respektováním motivačních dispozic žáků a respektem vůči rozdílnosti názorů. Třetí oblast souvisí s řízením a regulováním výuky a jednotlivých činností. Poslední oblastí je navazování a udržování pozitivních sociálních vztahů. K této oblasti patří:

- schopnost učitele vytvářet situace, při kterých děti využívají spolupráce, dělbu práce mezi sebe
- napomáhání při komunikaci a výměně informací mezi jednotlivci či skupinou
- zdůrazňování hodnot kooperace a vzájemná pomoc druhým
- využívání při výuce partnersko-kooperativních modelů řešení konfliktů

- adekvátní řešení vzniklých situací (konfliktní, stresové, frustrační a depriváční), které mají negativní vliv na klima třídy a dále narušují pozitivní sociální vztahy ve třídě

Výzkumná studie Jennings a Greenberg (2009) představuje tzv. prosociální model, který působí na klima třídy, ovlivňuje výsledky studentů a napomáhá k prevenci nežádoucích jevů.

Pro vznik tohoto modelu ve třídě je významným prediktorem sociálně emocionální kompetence učitele (SEC). SEC a pocit pohody učitelů (well-being) se podílejí na prosociální atmosféře ve třídě, rozvíjí vztah učitel-student. Učitel se sociálně emočními kompetencemi je schopen rozpoznávat emoce jednotlivých žáků, chápe souvislosti, které mohou být s těmito emocemi spojeny, a jejich vliv na chování studenta. Tato dovednost mu umožňuje účinně reagovat na individuální potřeby studenta. Například pokud učitel pochopí, že náročné chování a potíže vyplývají z problémů, s nimiž se potýká doma, může projevovat větší pochopení a empatii a být schopen lépe pomoci při regulaci emocí, než aby se uchýlil k násilné nebo donucovací taktice. Učitelé s vyšší úrovní SEC pravděpodobně vytvářejí účinnější organizaci ve třídě, lépe využívají své emoční výrazy a slovní doprovod k podpoře nadšení a radosti z učení, k vedení a řízení chování studentů. Dobře vnímají dynamiku třídy a konfliktní situace ve třídě. Pro děti jsou učitelé s vysokým SEC vhodnými vzory požadovaného sociálního a emocionálního chování (Jennings & Greenberg, 2009; La Paro & Pianta, 2003; Marzano, & Pickering, 2003).

Výsledkem je pak zdravé klima ve třídě, které zase přímo přispívá k sociálním, emocionálním a studijním výsledkům studentů. Zlepšení klimatu ve třídě může posílit potěšení učitele z výuky, vlastní vnímanou účinnost a oddanost profesi, a tím vytvořit smyčku pozitivní zpětné vazby, která může zabránit vyhoření učitele. Na celkové SEC učitele mají vliv i faktory, se kterými učitel vstupuje do interakce přímo i nepřímo: podpora učitelů, vedení ředitelů, klima a normy školy, hodnoty školy, komunitní kultura, místní a celková vzdělávací politika, různé požadavky, dále i celková sociální pohoda učitele, řadíme sem i faktory, jako jsou přátelství, manželské vztahy a míra stresu v osobním životě učitele (Jennings & Greenberg, 2009).

4.2 Vztah učitel-žák

Dítě, které nastoupí do první třídy, ve většině případů svoji učitelku nebo svého učitele bezmezně přijme a v jeho očích je učitel dokonalou a posvátnou bytostí. Často je autorita a názor učitele pro dítě důležitější než názor rodiče. Asi každý rodič někdy slyšel od svého syna nebo dcery větu: „Paní učitelka ale říkala, že ...“ Dítě si učitele idealizuje, přebírá jeho hodnoty, chce být jako on/ona. V první a druhé třídě je tato identifikace nejsilnější, později začíná být ke svému vzoru kritičtější, což je z hlediska vývoje žádoucí změna jejich vztahu. Pro učitele je toto silné navázání žáků jednou z klíčových strategií výchovy a vzdělávání. Učitel může toto silné navázání a důvěru využít k tomu, aby v dětech probudil touhu po vědění, předal dítěti potřebné dovednosti a hodnoty (Říčan, 2004). Vágnerová (2012) doplňuje, že se žák často hned zpočátku vztahuje k učiteli po stránce citové. Emoční navázání má význam zejména pro podpoření pocitu bezpečí. Předpokládá, že pomoc a ochota ze strany učitele bude podobná jako je tomu v jeho rodině. Tento vztah má vliv na celkový výkon žáka.

Výzkumy ukazují, že kvalita raných vztahů mezi dítětem a učitelem se ukazuje jako důležitý prediktor pro budoucí vztahy dětí s jejich vrstevníky (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Howes & Tonyan, 2000). Některé ze studií o vztazích dětí a učitelů odkazují na souvislost s teorií připoutání (Howes, 2000; Pianta, 1998). Předpokládají, že děti při svých školních aktivitách využívají svých vztahů s učiteli. Pokud mají děti vřelé a bezpečné vztahy s učiteli, mohou své učitele využít jako zdroje pro své další interpersonální vztahy s vrstevníky.

Kvalita vztahů mezi učitelem a dítětem v raném věku ovlivňuje následnou adaptaci dětí (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Pianta, 1992). Děti, které mají problémy s chováním, proto obvykle končí v začarovaném kruhu, kde jejich chování ovlivňuje kvalitu vztahů s učiteli, což následně ovlivňuje jejich chování (např. Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2005; Pianta et al., 2003; Sutherland & Oswald, 2005).

K podobným výsledkům dospěla i výzkumná studie Brishe a Ladda (1998), která poukazovala na některé aspekty ve vztahu učitel-dítě, které ovlivňují změny ve směřování nebo přizpůsobení chování dětí. Konflikty ve vztahu učitel-dítě mohou u dítěte způsobovat potlačení projevů prosociálního chování a může dojít k nárůstu používání agresivního chování. Je tedy možné, že určité procesy, které fungují v rámci vztahu učitel-dítě (např. konflikt) mohou mít negativní důsledky v následném mezilidském chování. Může tak dojít

k negativnímu ovlivnění jejich schopnosti utvářet a udržovat pozitivní vztahy s ostatními (např. učiteli a vrstevníky), a tak iniciovat nebo udržovat cyklus obtíží v chování a v mezilidských vztazích. Tyto výsledky a související studie Howese a Hamiltona (1993) zdůrazňují transakční povahu a komplexnost těchto problémů.

V tomto ohledu lze emoční podporu učitelů chápat jako ochranný faktor pro budoucí vývoj u dětí s problémovým chováním. Emoční podpora tak odkloní směr vývojové orientace, která by směřovala k negativnímu vývoji (Pianta & Walsh, 1996).

4.3 Vztah učitele k vyčleňování

Podle studie (Janošová et al., 2020) má podle učitelů vyčleňování těsný, avšak ne zcela jasný vztah k šikaně. Někteří z pedagogů se domnívají, že vyčleňování je počínajícím stadiem šikany. Někdo považuje vyčleňování za jev, který šikaně předchází. Tato představa se shoduje s dřívějšími výzkumy (Buhs et al., 2006; Kollerová & Smolík, 2016). Nejvíce výpovědí pedagogů odkazuje na teorii vývoje šikany M. Koláře, zde se se zmíněným jevem shoduje zejména první stadium, jímž je ostrakizace. Pokud učitelé rozhodují o tom, zda projevy šikany předchází nebo už šikanou jsou, záleží na tom, zda forma je forma vyčleňování aktivní (př.: urážky, posmívání) nebo pasivní (př.: ignorace). U pasivních forem vyčleňování si učitelé s jejich vztahem k šikaně nejsou příliš jisti.

Pedagogové se domnívají, že ne všechny formy vyčleňování musí řešit svým zásahem, mezi ně patří: žáci stranící se, introvertní, s nízkou potřebou vrstevnického přátelství, nebo se jedná o žáky, kterým ve třídě chybí někdo jim podobný. U žáků, kteří si podle nich dobrovolně zvolili pozici na okraji třídy, učitelé vyjadřují důležitost respektování jejich rozhodnutí. Otázkou však je, zdali tento názor učitelé shodný s prožíváním a vnímáním situace žákem. Tzv. „povolené“ vyčleňování je z pohledu učitelů při reakci skupiny na nevhodné chování žáka nebo vyčlenění ve prospěch naplnění určitého skupinového výkonového cíle. Přijatelnost vyčlenění učitelé u těchto situací podmiňovali dočasností. Podle autorů Killen a Stangor (2001) však pro opodstatnění těchto postupů nebyla nalezena dostatečná opora. V odborné literatuře bylo nalezeno pouze pro poslední z uvedených variant.

Vyčleňování vnímají učitelé jako součást školního prostředí pro skupiny dětí i adolescentů. Přirozenost výskytu vyčleňování ve třídách odpovídá výsledkům o časté

přítomnosti vyčleňování (Solberg & Olweus, 2003), což částečně kontrastuje s pojetím šikany jako nemoci celé skupiny (Kolář, 2001, 2011).

Zajímavý je také pohled učitelů na proces vyčleňování. Janošová et al. (2020) ve své výzkumné studii zjistila, že pedagogové celkově vnímají tento proces jako vzdalování se zvětšujícího se počtu dětí v rámci skupiny od vyčleňovaného jedince. Probíhá ve dvou fázích: první je předpojatost skupiny, která může začít jednotlivci, ale časem se rozšiřuje a žáka odmítá celá skupina. Druhá je charakteristická projevem dehumanizace (ztráta lidskosti).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V teoretické části bylo našim cílem zmapovat vývojové stádium žáka první a druhé třídy, přiblížit čtenářům problematiku odmítání dítěte jeho spolužáky, vytvořit představu o možnostech práce s kolektivem, ať už se jedná o prevenci či reaktivní formu intervence, a posledním bodem bylo nastínit činnost (třídního) učitele jako významného činitele při práci s klimatem třídy.

S vyčleňováním se běžně můžeme setkat již v počátku školní docházky. Tato zkušenost s sebou nese pro jedince celou řadu negativních důsledků a je jedním z významných prediktorů pozdější náchylnosti k psychopatologii (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Bear & Rys, 1994; Ladd, 1999; Parker & Asher, 1993; Berndt & Ladd, 1989; Hartup & Sancilio, 1986; Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995). Studie dokládají, že existují určité charakteristiky žáka, které jej do jisté míry „předurčují“ pro roli outsidera: sociální plachost, náchylnost k impulzivité či agresivitě, nízký SES rodiny, romský původ (Boková, 2008; Říčan, 1995; O'Connor, 1972; Brish & Ladd, 1998), nicméně kvalita třídního kolektivu hraje v tomto procesu také svoji roli. V odborné literatuře existuje několik termínů využívaných pro prostředí přívětivé pro nějakým způsobem vybočující jedince. Solomon et al. (1988) zdůrazňuje pocit komunitnosti (community of caring), Jennings a Greenberg (2009) mluví o prosociální třídě (prosocial classroom), Comer (1995) o pocitu přináležení (school connectedness). Na celkové nastavení pozitivního třídního klimatu má velký vliv učitel a jeho role je na počátku školní docházky klíčová. Třída v minimální míře přichází do kontaktu s jiným pedagogem (Vágnerová, 2012), má tedy možnost ustanovit fungování třídního kolektivu na dlouhé roky dopředu.

Cílem praktické části je zmapování povědomí pedagogů o problematice vrstevnického odmítání. Zkoumáme, jakým způsobem učitel o vyčleňování přemýšlí, jak ho prožívá, jaké vztahy si vytvářejí k těmto dětem, jakým způsobem utvářejí kolektiv ve vztahu k tomuto tématu. Věnujeme se také tématu jejich vlastní zkušenosti s odmítáním v kolektivu během jejich života, s jakými situacemi se učitelé setkali, jak je případně

prožívali a vnímali, a také jakým způsobem byl jeho názor a postoj k vyčleňování utvářen, z čeho vycházeli a jakým způsobem o situacích uvažují.

Výzkumné otázky:

- 1) Jaká je zkušenost učitelů s vyčleňováním?
- 2) Jak učitelé prožívají zkušenost s vyčleňováním?
- 3) Co vnímají učitelé jako důležité při prevenci vyčleňování ve třídě?
- 4) Co vnímají učitelé jako důležité při setkání s vyčleňováním ve třídě?
- 5) Vidí učitelé nějaké rozdíly v práci s třídním klimatem v první a druhé třídě?

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro výzkumnou část jsme zvolili kvalitativní metodologický přístup vícečetné kazuistické studie. Hlavním přínosem kvalitativního designu je podrobný a hloubkový popis jednotlivých případů. Umožňuje nám tak získat komplexní obraz jevů a důkladné informace, na základě kterých provádíme srovnávání případů, můžeme mapovat vývoj a ověřovat, sledovat a zkoumat příslušné procesy (Hendl, 2005). Výzkum je založen na osmi případových studiích, které byly realizovány polostrukturovaným rozhovorem. Podle Miovského (2006) jsou případové studie pokládány za jeden ze základních a nejrozšířenějších druhů kvalitativního výzkumu.

Záměrem výzkumníka, který provádí kvalitativní výzkum, je pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a zjistit, jak lidé chápou, vnímají a prožívají (Strauss & Corbinová, 1999).

6.1 Metoda výzkumu

V návaznosti na výzkumné otázky jsme zvolili pro zpracování dat metodu interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Smith, Flowers a Larkin (2009) popisují tuto metodu jakou způsob, jak porozumět žité zkušenosti jedince, způsobu, kterým si člověk vytváří význam své zkušenosti, na základě níž my dokážeme porozumět této události procesu či problematice. Willig (2001) vnímá u tohoto přístupu výhodu zejména v prostoru pro kreativitu a svobodu, kterou nepřináší v takové míře žádný jiný kvalitativní přístup.

Popis postupu v rámci přístupu IPA (Řiháček, Čermák, Hytych et al., 2013).

- **Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu**

Na samotném začátku je důležité reflektovat vlastní zkušenosti výzkumníka s tématem, jaká je jeho motivace, důvod zvolení tohoto tématu, jaký vztah k němu má. Reflexe slouží především jako nástroj pro uvědomění si naší

interpretativní role v celkovém procesu, což má vliv na validitu naší analýzy.

- **Čtení a opakované čtení**

Tato fáze představuje vyvolání aktivního zájmu o jednotlivé případy, na základě kterého probíhá průběžné čtení textu, reflexe a opakované čtení textu.

- **Počáteční tvorba poznámek a komentářů**

To představuje podrobnou část analýzy, která má za cíl zachytit to podstatné a klíčové. Lze je psát po straně textu. Tvorba poznámek a komentářů obsahuje významné body pro respondenty. Poznámky se mohou vztahovat ke třem typům: deskriptivní (obsah), lingvistické (jazyk) a konceptuální (opětovné vznikání a zanikání témat ve schématu).

- **Rozvíjení vznikajících témat**

V této fázi se snažíme redukovat objem prostřednictvím formulování tzv. rodících se témat. Využívají se k tomu výzkumníkovy poznámky, které popisují, jakým způsobem pohlíží a interpretuje žitou zkušenost. Témata jsou na vyšším stupni abstrakce než původní volné poznámky na okraji textu. V předchozích fázích byl v centru zájmu respondent, nyní se jím stává sám výzkumník.

- **Hledání souvislostí napříč tématy**

- **Analýza dalšího případu**

- **Hledání vzorců napříč případy**

V rámci těchto tří fází se ptáme: Jaké jsou souvislosti mezi zkušenostmi našich respondentů? Která z témat se nejvíce opakují?

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výběr pedagogů do výzkumné části byl zrealizován několika způsoby. Část pedagogů jsme oslovili na základě získaných kontaktů v rámci studijní praxe, na základě dostupnosti a kontaktů získaných od rodinných příslušníků a přátel. Další část učitelů byla vybrána metodou sněhové koule (Miovský, 2003), kdy jsme dostali doporučení od respondentů, kteří s námi dokončili rozhovor. V posledním případě se jednalo o způsob výběru na základě zhlédnutí videa internetové zpravodajské televize, kdy se pedagog vyjadřoval k tématům pedagogickým a psychologickým. Zajímalo nás, jakou zkušenost a pohled má na problematiku vyčleňování z kolektivu a také začleňování outsiderů do kolektivu. Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 8 pedagogů, se kterými byl zrealizován polostrukturovaný rozhovor. Průměrná délka jejich praxe ve školství byla 23,3 let.

Jediným kritériem pro výběr respondentů bylo, že pedagog má zkušenost s třídnictvím v první a druhé třídě. Toto kritérium je klíčové z hlediska cíle naší práce, která mapuje strategie a zkušenosti se začleňováním outsiderů do kolektivu právě u pedagogů prvních a druhých tříd.

V tabulce jsou uvedeny základní údaje respondentů, jejich jména byla z důvodu zachování anonymity změněna.

Tab. 1.: Základní údaje

	Věk	Rodinný stav	Délka praxe	Děti
Anna	57 let	vdaná	39 let	2
Marie	49 let	rozvedená	26 let	1
Věra	31 let	zadaná	5 let	1
Martina	56 let	vdova	24 let	2
Pavel	50 let	ženatý	27 let	2
Katka	47 let	rozvedená	27 let	2
Eva	47 let	vdaná	18 let	2
Adéla	46 let	vdaná	20 let	3

Před samotným začátkem sběru dat byla s ředitelem školy, ve které jsme se pohybovali, vždy provedena informační schůzka, během níž byl informován o cíli výzkumu a formě, jakým bude výzkum proveden.

Sběr dat byl realizován od května 2019 do února 2021. Na začátku byli respondenti seznámeni s cílem a záměrem výzkumu, formě rozhovoru a byli obeznámeni s jeho nahráváním na diktafon a mobilní telefon a s přibližným časovým plánem rozhovoru. Byl dán prostor i pro jejich dotazy. Byli ujištěni, že pokud jim některá otázka bude nepříjemná, nemusejí na ni odpovídat, čímž si sami určují hloubku tématu tak, aby jim rozhovor byl příjemný.

Za poskytnutý rozhovor jsme pedagogům věnovali drobný dárek. V závěru měli možnost se doptat na případné dotazy k rozhovoru.

7.1 Reflexe zkušenosti výzkumníka s tématem výzkumu

Předpoklad pro zvolení interpretativní fenomenologické analýzy při zpracování dat je takový, že sám výzkumník je motivován a zaujat tématem či je mu téma blízké a orientuje se v něm. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu se stává nástrojem uvědomění si naší interpretativní role v celkovém procesu výzkumu. Na základě tohoto uvědomění jsme schopni pracovat a využívat sesbíraná data tak, abychom současně zajistili dostatečnou validitu analýzy. Prostřednictvím subjektivity, která se stává nástrojem validizace, jsme schopni proniknout do osobní zkušenosti a zároveň do zkušenosti druhého. Subjektivita je tak chápána jako přednost tohoto procesu (Řiháček, Čermák, Hytych et al., 2013).

Téma, které jsem si zvolila pro svou diplomovou práci, je pro mě velmi citlivé. Já sama jsem zažila několik situací, kdy jsem byla svědkem tohoto jednání, ať už to bylo v pozici spolužáka, vedoucí na táboře nebo kolegyně v práci. Jako dítě jsem nebyla schopná na tyto situace reagovat a vnímat je jako závažné, ale čím jsem starší, tak ve mně vyvolávají silnější emoce. Jako budoucí učitelka jsem přesvědčena, že se s těmito situacemi budu setkávat, a proto povědomí o této problematice vnímám jako klíčové pro práci s kolektivem. Můj poslední a pro mě velice silný zážitek s odmítnutím dítěte ve skupině se stal, když jsem byla vedoucí tábora a dozvěděla jsem se, že jeden z členů našeho kolektivu je kolektivem odmítán. Velké zklamání jsem prožívala zejména kvůli tomu, že jsem si něčeho takového jako vedoucí nevšimla. Hlavou mi běžely myšlenky, jak

se to mohlo stát, že jsem neviděla žádné signály. Proto také moje reakce byly velmi silné a směrem k dětem, které vyčleňovaly, jsem prožívala velmi negativní emoce. S tímto kolektivem jsme však byly pouze jeden týden a tak s ním člověk nemůže pracovat dlouhodobě, nicméně tato situace mě přiměla o tomto tématu intenzivněji přemýšlet a zabývat se jím. Proto jsem si zvolila toto téma, abych zjistila, jak učitelé o vyčleňování přemýšlí, jak ho prožívají, jaké vztahy si vytvářejí k těmto dětem a jakým způsobem kolektiv utvářejí. Myslím, že až budu jednou já v roli učitele, tak budu moci z těchto rozhovorů čerpat a brát zkušenosti pedagogů pro své vlastní aktivity a činnosti.

7.2 Etické hledisko a ochrana soukromí

Před začátkem výzkumné části byli respondenti a vedení školy informováni o cílech a záměru výzkumu. Rozhovor byl vždy předem domluven a byl stanoven termín konání. Všichni pedagogové byli před zahájením rozhovoru seznámeni se základními informacemi o osobě výzkumníka a o průběhu rozhovoru. Také jim bylo poskytnuto poučení o dobrovolnosti zapojení se do výzkumu, možnosti odstoupit a o dodržení anonymity během celého procesu výzkumného šetření, a i později při zpracování a interpretaci dat. S jejich souhlasem bylo interview nahráváno na mobilní telefon a diktafon. Citlivé údaje (křestní jména, názvy škol, jména dětí) byly změněny, aby byla zachována anonymita respondentů a jejich žáků. Nikdo z respondentů možnost odstoupit z výzkumu nevyužil. Na konci měl každý z respondentů možnost se zeptat na doplňující otázky k průběhu rozhovoru či procesu zpracování.

8 DESKRIPCE DAT A VÝSLEDKY

V této kapitole se zaměřujeme na popis jednotlivých případových studií. Celkově nahlížíme do osmi rozhovorů, u kterých během analýzy vykryštovala témata, která jsou pro respondenty klíčová a významná, dále jsme reflektovali témata, jež jsou společná napříč případy.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Základní škola

První učitel

Role učitele

Škola

Zkušenost s vyčleňováním

Během života

Ve třídě

Identifikace

Řešení

Vztahy

K vyčleňovanému

K vyčleňujícímu

Pocit sebeúčinnosti

Reaktivní

Preventivní

Inkluze

8.1 Případová studie Anna

Anna je žena ve věku 57 let, vdaná, má 2 děti. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 39 let. Annu jsme oslovili, když jsme absolvovali studijní praxi na jejím dosavadním pracovišti. S rozhovorem ochotně souhlasila, interview proběhlo v prostředí školy, kde je zaměstnaná. Během našeho rozhovoru projevovала motivaci tématem se zabývat. Sdílela své vzpomínky a zkušenosti ze své praxe.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Anna má na svoji **základní školu** převážně pozitivní vzpomínky. Do školy chodila ráda a cítila se tam příjemně. Pamatuje si, že v kolektivu se jí líbilo na prvním i druhém stupni. Ráda vzpomíná i na svého **prvního učitele**. *„Byl to samozřejmě muž, tak to byla vůbec rarita, že jo, v tom kolektivu. Měl k nám velice pěkný přístup.“* Jako výhodu u mužského pohlaví učitele vnímá respekt a autoritu od žáků, ale zase cítí, že jako žákyně neměla takovou potřebu svěřovat se s osobními problémy a starostmi.

Role učitele

Stát se učitelkou byl pro Annu, jak ona sama říká, životní sen. *„Asi to zní jako klišé, ale já jsem se s tím skutečně narodila. Fakt jsem to cítila a nikdy jsem neměla potřebu dělat něco jinýho.“* Nedokázala si představit, že by se tato její vize neuskutečnila. Nejdříve učila v mateřské škole a současně studovala dálkovou formou vysokou školu. Po absolvování nastoupila jako učitelka na základní školu. Převážně učí první a druhou třídu. *„Když si člověk může vybrat, tak si většinou bere ty samostatnější a já jsem vždycky chtěla tyhle ty malý.“* Ve své roli se cítí příjemně, velkou radost jí činí sledovat pokroky dětí. *„Třeba když už mi čtou, anebo třeba když mi napíšou diktát, tak je to pro mě hrozně hřejivej pocit. Nebo když se ke mně hlasí a řeknou mi, že jsem jim tenkrát s něčím pomohla.“* Učitele vnímá Anna jako osobu, která dětem předává vědomosti, ale zejména jako člověka, který *„...si s nimi taky umí zahrát, pozlobit, něco takovýho lidskýho.“* Poslední dobou si Anna všimá změny přístupu k učitelům. *„Myslím si, že děti se rodí pořád stejný. Ale je to vlivem rodiny. A když jsem dřív měla třídní schůzky, tak ty rodiče poslouchali a vnímali. A to co jsem jim říkala, tak se snažili splnit. To už teď dávno není. Dávají mnohem větší volnost, ty*

rodiče nemají tolik času se jim věnovat. Myslím si, že tu školu neberou vážně, jak by měli. Spíš mají tendenci to dítě protežovat, vymetat mu tu cestičku.“

Škola

Pro Annu je tato škola jejím druhým pracovním místem v jejím životě. Nedovede si představit, že by učila na jiné škole. *„Já jsem tady skutečně spokojená. Znáám to tady, znám ty kolegy a situaci. Měla jsem nabídku učit jinam, ale já jsem tady spokojená i s kolektivem.“*

Zkušenost s vyčleňováním

Anna vnímá sebe samu jako nekonfliktní typ člověka. Negativním postojům a názorům lidí se spíše vyhýbá. *„Já nemůžu říct, že bych měla s někým nějaký konflikt.“* **Během svého života** se setkala se situacemi, kdy se v kolektivu vyskytly negace, kritika a soudy druhých. Při těchto situacích se Anna snaží vžívat do role kritizovaného. Sama si pokládá otázku, zda můžeme někoho soudit, pokud neznáme motiv jeho chování. *„Obuj se do bot toho druhého a projdi se, protože ono kritizovat a hodnotit je velice jednoduché, ale nevíš podstatu, tu hloubku.“* **Ve třídě** se s projevy vyčleňování během své praxe setkala několikrát. Dříve byl problém se začleňováním dětí z romské komunity, dnes jsou to spíše žáci s problémovým chováním. Sama vnímá, že na základě inteligence se v její třídě nevyčleňuje. *„To já jim vysvětlím hned na začátku, že každý jsme na něco, někdo je na matiku, někdo na tělocvik, někdo na češtinu. Nemám ráda nějaké ponižování, že někdo má jedničky a někdo dvojky. To vůbec.“*

Identifikace

Podle Anny je snadné si projevy vyčleňování v dětském kolektivu všimnout. *„Není v nich to, co v dospělých, že hrajou různé role jo. Děti jsou v tomhle hrozně upřímný.“* Tento pocit má u dětí až do sedmé třídy. *„Vždycky když dostanu 1. třídu, na konci září ti řeknu oblíbence, outsidersy, jedničkáře, premianty. Ty se tak ukážou. Jakmile má někdo málo kamarádů, začnou se mu posmívat, nezačlení se mezi hru. Někdo dostane pětku a nikdo ze třídy si toho nevšimne. Někdo dostane pětku a každý: „Áááá on dostal pětku!“* A okamžitě když jsou tyhle projevy, tak je mi jasný, že to bude velice problematické ho zařadit do kolektivu a záleží jenom na kantorovi, na nikom jiném. Ani na rodičích, jenom na kantorovi, jak tu situaci zvládne a jak to dítě začlení.“

Řešení

Při práci s kolektivem, kde Anna vnímá náznaky vyčleňování, považuje za důležité jednak zasáhnout v daný okamžik, ale také dále situaci pozorovat a hlídat. Má zkušenosti, že tyto projevy mají tendenci se opakovat a vracet. Pokud se ve třídě s tímto chováním setkala, osvědčilo se jí tento konflikt řešit prostřednictvím příběhu z jiné třídy. „*Děti, tak teď jsem v druhé třídě slyšela tenhle ten případ, jak vy děti byste se k tomu postavily, to mi teda řekněte. Spíš jako na ně to přehrát, oni to strašně rádi jmenujou, když mají role učitelů nebo mravokárců.*“ Rozeberou situaci a na závěr se Anna snaží pozitivně motivovat celý kolektiv. „*Vidíte, já jsem si to taky myslela, ještě že u nás ve třídě to takhle není děti.*“ Během diskuze se snaží směřovat pozornost dětí na pocity oběti: Jak by se žák, kterému se něco takové děje, cítil?

Často také mluví se svými žáky prostřednictvím příběhů ze svého dětství. „*Co se mi nelíbilo, když mi dělali spolužáci. Co jsem měla a neměla, z jaké já pocházím rodiny. Co jsme měli a neměli. Děti měly bychom posuzovat, jak se k sobě chováme, ne jestli má někdo nové rifle anebo manžestráky. Já jsem taky nosila oblečení po svém bratrovi. Nikdy se mi nikdo neposmíval a taky jsem vyrostla a vystudovala jsem. Jsem horší člověk než ten, kdo nosil od první třídy značkové oblečení?*“

Aktuálně řeší situace, kdy dlouhodobě pracuje na podpoře začlenění dětí, které mají výchovné problémy. Snaží se napomáhat zvednout a rozvíjet jejich sociální status ve třídě. Primárně se snaží, aby jedinec nezískal svým chováním ve třídě nálepkou prostřednictvím zapojení celé třídy. „*Děti, jak pomůžeme tady Petříkovi, aby tu náladu překonal? To není možný, aby se tady na nás celý den mračil. Nebo řeknu: „Kdo si dneska vezme Pětu k sobě do lavice a má dobrou náladu, třeba se to na něj přenese.“ Snaží se vyhýbat se kritizování jeho chování před spolužáky. „Protože do těch dětí zasíváš semínko toho, že ten kluk je špatnej a že z něj nic dobrýho nevykřešeš. Ale to není pravda.“ Pociťuje, že v tomto případě je práce intenzivní, dlouhodobá a náročná. Anna v tom však vidí velký smysl a pokroky v jeho chování. „Někdy sklouzneš k tomu, nevěnovat tomu pozornost a jakmile 2 dny vypneš a necháš ho dělat, co chce, tak to sklouzne zase o 2 měsíce zpátky.“ S tímto chlapcem pracuje i individuálně a ve spolupráci s psychologem.*

Druhá zkušenost, dlouhotrvajícího začleňování v rámci kolektivu, byl případ chlapce, který odcizoval svým spolužákům věci. V tomto případě opět hodnotila důležitost práce s celou třídou. „*Může se děti stát, že se tady někdy někomu něco ztratí, pokud nechytíme někoho za*

ruku, nemáme právo někoho osočit, až mi ho přivedete toho žáka s vaším čipem, že měl v baňohu svoji ruku, budeme to řešit. Můžete si myslet cokoli, mohl to vzít ale kdokoli. Zase to řeším spíš přes kolektiv.“ V tomto případě opět probíhala spolupráce s psychologem.

Přístup

Vyčleňovanému Anna v jeho situaci napomáhá. Vnímá, že v tomto věku žák není schopen podpořit svůj status ve třídě sám. *„Bud’ by to vyústilo v to, že by měl nějakou školní neurózu, nebo v agresí.“* Vždy však volí střední cestu, podpořit ho, ale zároveň neřešit všechny jeho problémy, snažit se ho vést k samostatnosti a schopnosti čelit konfliktům. Držet si pevná pravidla. *„Jak autorita a práce, tak odměna a láska.“* Jako základ přístupu k dětem hodnotí empatii, vcítění se do dítěte jako jedince, ale také do celého kolektivu. *„Když budeš pracovat s nima a budeš jejich partnerem, ne být jejich guru a říkat, že musí říct, že prší, i když je venku 30 stupňů. Spíš spolupracovat, samozřejmě aby zažily pocit autority. Ale aby se tě nebály, abys byla otevřená a vstřícná a oni samy se ti otevřou. Protože tomu dítěti dáš něco, že Ti věří. Kolikrát to neřekne ani mamince, ale řekne to Tobě. A je důležitý mít tu důvěru, sice bez ní odučíš a naučíš. Ale jde o to, co ty děti cítí. Já vždycky říkám, pochopit ty děti, vcítit se do nich a pracovat s jejich duší.“*

Pocit sebeúčinnosti

Anna vnímá, že největší vliv má ve třídě učitel. Pociťuje, že nejvýraznější autoritu a dominanci v možnosti působit výchovně na děti má učitel do třetí třídy. Pokud se s dětmi pracuje na vztazích, soudržnosti a přátelství, tak může učitel vytvořit pevný základ pro dlouhodobé pozitivní klima ve třídě a předcházet projevům vyčleňování i ve vyšších ročnících. V situacích ostrakizace necítí Anna žádnou zoufalost či beznaděj. Připouští, že je to také možná tím, že má nejčastěji první a druhou třídu, kdy jsou děti tvárné a dají se usměrnit. Anna je toho názoru, že kantor je ze 70 % psycholog a z 30 % učitel. Neustále si s dětmi povídá a řeší interpersonální vztahy. Z jejího pohledu je jednodušší dětem předat znalosti a dovednosti, než je naučit správně myslet a přemýšlet. Pokud by byl učitel zaměřen pouze na předávání znalostí, tak s velkou pravděpodobností v těchto třídách vytvoří prostředí pro vznik nežádoucích jevů, jako je i šikana. Na základě své práce a usměrňování má dojem, že se jí daří zamezit projevům vyčleňování. *„Dítě nepociťuje tlak, že by byl vyčleňován nebo segregován z toho kolektivu.“* Usiluje o to, aby děti vychovávala k pospolitosti. *„Všichni jsme si rovni, akorát když má někdo problém, musíme mu pomoci ho překonat.“* Po ukončení třetí třídy, kdy děti přecházejí k jinému učiteli, má

vždy pocit, že se jí podařilo vyřešit projevy vyčleňování a předala jim základy toho, jak se k sobě navzájem chovat. „*Pokaždé za ty tři roky jsme udělaly velký kus práce.*“

- **Reaktivní**

Všechny problémy a konflikty dětí se snaží řešit v rámci kolektivu. „*Máš problém? Děti, tak, Pepíček má problém, co s tím uděláme? A potom vyřešit společně.*“ Není zastánce názoru, že problémy by se měly řešit individuálně. Ve třídě nejčastěji řeší projevy vyčleňování na základě materiálního vybavení (telefony, školní pomůcky, dárky apod.). Dříve se žáci zaměřovali na prospěch, na základě kterého hodnotili druhé a jeho přijetí do kolektivu, dnes dominuje svět materiální. „*Dříve bylo posmíváno, 'Ty máš ty jedničky, s Tebou si nehrajeme', tak to vůbec, prospěch se teď vůbec neřeší. Máš dvojky, trojky, vůbec. Ale naopak: 'Co máš, kde jsi byl na dovolené, jaký máte auto, kolik toho máte', to se teď řeší.*“ Tyto projevy se snaží Anna zachytit o přestávkách. „*A teď vidíš ten hrozen dětí, a pak jeden sedí tamhle vzadu. Anebo nakukuje a oni ho odstrčí. A to už je jasnej signál, takže jdeme zase společně na koberec a zase rozebíráme.*“ Nejvíce se toto téma projevuje během vánočních svátků. Zavedla tedy pravidlo, že vždy žák sdílí pouze jeden dárek, díky čemuž předchází zvýraznění materiální nevyváženosti u jednotlivých žáků. „*Budeme se děti podporovat v tom, že si vážíme toho, že nám rodiče měli možnost něco koupit.*“

- **Preventivní**

Aby předešla Anna odmítání a ostrakizaci ve své třídě věnuje prevenci velkou část své výuky, zejména na počátku první třídy. „*Já vždycky ze začátku v září té první třídy jenom hovořím. Tolik se neučíme a jenom hovoříme.*“ Společně si nastavují pravidla a vytváří si na tabuli myšlenkové mapy: žádoucího chování a nežádoucího chování na kterém budou společně během následujících tří let pracovat. Postupně si procházejí každý bod, který si zapsali a diskutují o jejich významu. Tyto myšlenkové mapy si pak nechají ve třídě do konce září. Každý den si jednotlivé body hodnotí a sdílejí, jak se jim dařilo je dodržovat. Anna celé září pozoruje a zapisuje si, jak se k sobě vzájemně chovají. „*Napíšu si seznam žáků, ne na známky, ale na chování. A po každým dnu, co děti odejdou, tak si je zhodnotím. Ne u každého žáka, každý den něco. Mám tam „kategorie“ kamarádi, pasivita, ochota, atd. a buď si tam udělám čárku jako že je to v pohodě, nebo si tam udělám N jako negace, mám různé značky, puntíky apod. A potom si to vyhodnotím na konci toho září.*“ Na základě tohoto vyhodnocení vytvoří zasedací pořádek, podle toho jak se k sobě jedinci chovají

a osobnostně se k sobě hodí. „*Jestliže je dítě introvert, posadím ho vedle introverta, protože by ho extrovert rušil, by mu vadil. Pokud vidím, že jsou některé děti technicky založené, tak je opět posadím k sobě.*“ Tomuto rozložení třídy nechává však volný prostor a možnost pro změnu, pokud by to některému z žáků nevyhovovalo. Ve svých hodinách využívá základy osobnostně sociální výchovy. Rozvíjí u žáků dovednost sebehodnocení, posiluje zdravé sebevědomí a vede děti k vyjadřování vlastních názorů a postojů. Podporuje také schopnost spolupráce, prostřednictvím skupinové práce během činností a aktivit ve výuce. „*Vždycky ty skupiny měním. Týden jedna, druhý týden jiná. Protože tam zase vzniká možnost, že se vytvoří kápo a ostatní nemají šanci se projevit.*“ Anna vnímá, že sdílení s dětmi má velký význam pro fungování kolektivu jako celku. Z toho důvodu věnuje část výuky, každý pátek poslední hodinu, společnému povídání nebo hraní her, které jsou zaměřeny na utužování vztahů. „*Ptám se vždycky, děti, měly jsme tento týden nějaký problém. Co řešíme? Nebo bylo všechno fajn? Pokud je to fajn, tak si zahrajeme hru.*“ Jedna z her, kterou Anna uvedla jako příklad, byla hra: Kdo sedí po mé pravici a z jakého důvodu jsem si ho vybral.

Inkluze

V rámci inkluze má ve třídě pět dětí. Spolupráci s kolektivem vnímá jako bezproblémovou. „*Vůbec těm dětem se nemusí nic dlouhodobě vysvětlovat. To je pozitivum těch dětí, ten dar, že oni neupozorňují.*“ Děti informuje o handicapu, který daný žák má a spíše ostatní motivuje k podpoře, toleranci a ohleduplnosti k těmto žákům. „*Já vždycky říkám: Děti, jsme kolektiv, všichni za jednoho, jeden za všechny.*“ Inkluzi však Anna vnímá spíše jako krok zpátky. „*Pro děti s různými poruchami není tolik prostoru na individuální přístup jako ve speciálních třídách. Je to ale pro ně těžší, uvědomují si své opoždění a chyby. Nezažívají tolik pocit úspěchu.*“

První třída a druhá třída

Anna mezi první a druhou třídou nevnímá výrazné rozdíly. Myslí si, že částečně se k nim její přístup liší, ale v jejich očích jsou stále stejní, i když je potká v páté třídě. Z hlediska vyčleňování má dojem, že v první třídě je ta práce nejnáročnější. Ve druhé třídě už stačí jen na nežádoucí chování upozornit.

8.2 Případová studie Marie

Marie je žena ve věku 49 let, rozvedená, má 1 dítě. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 26 let. Marii jsme oslovili na základě doporučení předchozího respondenta. S rozhovorem ochotně souhlasila, interview proběhlo v prostředí školy, kde je zaměstnaná. Během našeho rozhovoru sdílela své vzpomínky a zkušenosti ze své praxe.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Na **základní školu** má Marie převážně hezké vzpomínky. Během rozhovoru sdílela, že dnešní přístup se od toho, který zažila ona, velmi liší. „*Seděli jsem celou dobu s rukama za zády, žádné hry, žádný koberec, žádné pohybování po třídě. Tenkrát bylo drzý jen když někdo řekl: Já nevím, na jaký jsme stránce.*“ Vnímá, že tresty pro dnešní děti nemají na jejich chování takový vliv. „*Když šel někdo za dveře, to jsme pak byla celá třída jako pěny. Já když teď napomenu, tak pro ně to nic neznamena.*“ Jako dítě měla někdy z trestů strach, ale byla to pro ni norma nastavená školním systémem, traumaticky tyto situace neprožívala. Na svoji **třídní učitelku** v první třídě ráda vzpomíná. „*Hrála na housle a to se mi strašně líbilo a byla i hodná.*“ Se svými spolužáky ze základní školy se vídá dodnes. „*Měli jsme hrozně dobrou partu a kolektiv.*“

Role učitele

Její přání stát se učitelkou vzniklo v první třídě po setkání s její první třídní učitelkou, která hrála na housle a to pro ni bylo velmi atraktivní. Od té doby měla vizi, že se vydá cestou pedagogické dráhy. Na gymnáziu přemýšlela, že by ráda vyzkoušela přijímačky na medicínu, ale její cesta nakonec skončila na pedagogické fakultě. První zkušeností v roli učitele byla malotřídní škola, kde byla Marie velice spokojená. Cítila respekt a úctu směrem od žáků i rodičů. „*Bylo to takový rodinný.*“ Momentálně už přes dvacet let učí na městské základní škole, kde jí práce zpočátku naplňovala a bavila, i přesto, že si musela zvykat na vyšší počet žáků ve třídě. Poslední čtyři roky má však pocit, že jí chybí respekt a úcta ze strany rodičů, což má vliv také na přístup žáků ke školním povinnostem a učitelům. „*Všechno musím mít podložený, ty rodiče chodí a chtějí slyšet, proč jsem se tak rozhodla. Řekla bych, že není učitel pro rodiče autoritou ani pro ty děti. Dřív stačilo jedno napomenutí, ani jsem nemusela zvyšovat hlas. U některých mi přijde, že jsou zvyklí, že*

dokud se na ně neřve, asi jak je to doma, tak neposlechnou. Dřív mi nastavení pravidel zabralo 2–3 měsíce, dnes až do března.“ Marie prožívá dnešní dobu s pocity, že se změnilo chování dětí. Vnímá, že děti jsou méně samostatné a více hyperaktivní.

Škola

V malotřídní škole, kde učila jako první, byla spokojená ve všech ohledech. Měla pocit, že může věřit všem kolegům, sdíleli společné smýšlení pracovní i lidské. Na své aktuální základní škole neprožívá sice spokojenost v takové míře a rozsahu, ale stále má blízké kolegyně, kterým důvěřuje. *„Mám tady vybrané kolegyně, se kterými jsem ráda i po vyučování.“*

Zkušenost s vyčleňováním

Při vzpomínání na situace, kdy se **během svého života** setkala s vyčleňováním, si Marie vybavuje pouze jedinou vzpomínku. Svěřila se, že má tuto zkušenost z pracovního prostředí. *„Něco děláš a ta druhá učitelka tě odsoudí a začne to šířit dál, jak to děláš blbě.“* Marie pak cítí vztek a většinou tyto situace řeší přímo z očí do očí. Když Marie vzpomínala na svoji základní školu a přemýšlela, proč se u nich vyčleňování nevyskytovalo, i přesto, že si s nimi nikdo o tom nepovídal na koberci, nevytvářeli se žádné hry na utužování kolektivu apod., myslí si, že absence těchto projevů byli důsledkem strachu z trestu. *„Teď je přece jenom volnější všechno, volnější výchova ze strany rodičů, není už takovej pocit autority u učitelů a dřív to bylo jiný. Skoro každé dítě bálo, že když přijde domu a ten rodič bude vědět, že někomu ubližoval, tak bude trest. Dnešní děti strach z trestu doma nemají.“* Během své pedagogické praxe se s projevy ostrakizace **ve třídě** setkávala a stále setkává. Vzpomíná si i na situaci, kdy se s vyčleňováním setkala poprvé. Tyto situace prožívala Marie intenzivně. *„Bylo mi to hrozně nepříjemný. Ale zase za to dítě. Já jsem se bála toho, že to dítě si řekne, tak já už sem chodit nechci. Že bude nešťastnej a nebude do školy chodit rád.“*

Identifikace

„Je to okamžitě v momentě, kdy se začne někdo někomu smát. Že třeba jakmile nešel někomu nějaký příklad a řekl třeba úplnou blbost a někdo se začal smát, že se popadal za břicho, pro něj to byla sranda.“ Již v tuto chvíli Marie cítí, že musí zasáhnout a situaci řešit. Pokud by situaci nechala bez její intervence, vnímá, že by se situace mohla opakovat a eskalovat. Marie vnímá, že nejčastěji se projevy vyčleňování týkají oblasti inteligence a sportu.

Řešení

Při řešení má Marie jasně vymezené hranice. Pokud žák fyzicky někomu ublíží, je kázeňsky postižen udělením poznámky. V rámci třídy má Marie zavedený systém sbírání hvězdiček. Při méně závažných přestupcích jsou tyto hvězdičky odebrány. „*Tím čelíme té šikaně, těmhletěm věcem, který by se mohly rozjet. Takže proto se to řeší třeba i s rodičema, aby jim i doma domluvili, že nemůžu někoho zmlátit, pokud se mnou v něčem nesouhlasí.*“ Pokud si Marie všimne projevů ostrakizace v její třídě, bezprostředně po incidentu pozastavuje výuku a vede s dětmi diskuzi. Marie se snaží vést děti k empatii a ohleduplnosti skrze vžívání se do druhých. Sedí v kruhu a zkouší si představit: Jak ty by ses cítil, kdyby se ti smáli. „*Přijde mi, že přes řešení těch pocitů to pochopí.*“ Konflikty dětí řeší jak v rámci celé třídy tak i individuálně s vybranými jedinci. „*Oba dva najednou, kterých se to týká si vezmu k sobě, nikdy né jednoho a pak druhého. Aby si před sebou řekli, jak to bylo a já jim pomáhám to rozebrat, aby tomu porozuměli, jestli opravdu je ten druhý v právu nebo je to nedorozumění.*“ Vnímá, že více zasahovat musí u žákyň. Celkově však vede žáky k tomu, aby se snažili si spory řešit mezi sebou sami.

Dětem se snaží předat myšlenku, že je důležité ve škole naučit se znalostem a dovednostem, ale významnější je jejich chování k druhým. „*Když bude rád chodit do té školy i kvůli dětem, že tady má někoho, na koho se může spolehnout, že tady má kamarády a sám se bude chovat jako kamarád, že někomu pomůže, že se na mě někdo může obrátit, když třeba dostane špatnou známku, tak si myslím, že je to ještě důležitější, než naučit se nějaké učivo z češtiny nebo z matematiky.*“ Při hodinách často využívá skupinových aktivit, při kterých se děti učí spolupracovat, součinnosti a soudržnosti. Marie se snaží vytvářet prostředí, kde jsou si žáci rovni. Včasné zasahuje při projevu dominance žáka. „*Já jakmile někdo začne s machrovitým chováním, okamžitě ho setřít. Jakmile začne někdo, já ty nevyšplháš až nahoru, tak řeknu, tak mi to pojd' předvést. Dát mu to trošku sežrat a posadit ho trošku dolu. Nezesměšňovat, ale v některých situacích potřebujou trošku srazit, aby věděli, že ve třídě nebude nikdo šéf.*“ Tohoto typu chování si začíná více všimnat ve třetí třídě, kdy nastupují do prepubertálního vývoje. U dětí, které jsou na okraji kolektivu se snaží nacházet a oceňovat jejich silné stránky před třídou. Myslí si, že pozitivní vlastnost nebo dovednost může objevit pedagog v každém dítěti.

Vztahy

K **vyčleňovanému** prožívá Marie intenzivní pocity soucitu a pochopení. „*Protože to na tom dítěti vidíš, to poznáš na mimice obličeje. Je celý překvapený a zoufalý, protože se mu on směje. Takže je smutnej, ted' z něho pomalu nic nedostaneš, některý děti to tak mají, že se úplně zaseknou, takže si dokážu přestavit, jak mu chudákovi asi je.*“

K **vyčleňujícímu** nepocítuje vztek nebo pocity hněvu. Vnímá, že jsou v procesu vzdělávání a výchovy a musí se těmto pravidlům naučit. Vede je k pochopení a ohleduplnosti. „*Za tohle netrestám, nedávám napomenutí, nebo tak.*“

Pocit sebeúčinnosti

Marie vnímá, že učitel je pro kolektiv ve třídě klíčová osoba. Má vliv na klima, vztahy a celkové nastavení. „*Jakmile se někdo začne soustředit jenom na tu výuku a tyhle věci nechává stranou, tak si myslím, že se z té třídy nemůže nikdy stát dobrej kolektiv.*“ Důležitost vlivu učitele vnímá zejména u nižších ročníků přibližně do pátého ročníku, kdy považuje za důležité s dětmi diskutovat a vysvětlovat vzniklé situace a konflikty. Ve vyšších ročnících se vliv učitele neuplatňuje v takové míře a musí se k nim přizpůsobit vhodnější přístup. Ze situací, kdy dochází k vyčleňování, nepocítuje strach. Vzpomíná, že zažila situaci, kdy se jí nepodařilo do kolektivu jednoho žáka začlenit. „*Byl jeden chlapec, který byl ze špatný rodiny. Jeho ty rodiče zanedbávali. Jak se žilo na vesnici, ten kluk byl cítit, chodil špinavej. Ať jsem dělala, co jsem dělala, tak ty děti prostě nejsou hloupý. Nemůžou říkat, mně je příjemný vedle něj sedět. Tenhle případ si pamatuju, že nešel ovlivnit nijak.*“ Tento případ Marie řešila ve spolupráci s OSPODem. Sdílela, že během výuky projevy vyčleňování ze strany třídy nebyly, ale domnívá se, že mimo školu k tomu docházet s velkou pravděpodobností mohlo. Celou situaci intenzivně prožívala a hledala možná řešení, ale přiznává, že jí samotné byl západ nepříjemný, nikdy na to však před třídou neupozorňovala. „*Nemohla jsem říct, jo, děti, máte pravdu. To taky nejde, jakmile to řekneš, tak co on chudák, učitelka to řekla taky. To bylo strašný, blbá situace.*“

Cítí, že je schopna vycílit rizikové situace, které by mohly mít negativní následky, a dokáže tak těmto situacím do určité míry předcházet. Vnímá ale, že s projevy vyčleňování se učitel bude setkávat během své praxe neustále. „*Nikdy to nebude zalité sluncem, ono se to bude vracet, ale pořád je třeba nenechat to být, neudělat to, že si toho nebudeš všímat. Občas nemáš čas, že Tě to i zdržuje, ale musíš se nad tím zastavit a zopakovat. Jakmile oni vycítí moment, kdy jsi to neřešila, tak pro ně to znamená pohoda,*

takhle se budeme chovat. V těchhle situacích je důležitá důslednost. Pro ně je taky lepší, když je učitelka v klidu a ne aby jim pořád něco připomínala.“

- **Reaktivní**

Projevy posměchu považuje Marie zpočátku za časté, ale důslednou práci s celým kolektivem postupně mizí. *„Na začátku se objevilo, jééé ona nevyšplhá. A okamžitě sednout a jak by ti bylo. A teď už je to, dobře, tak počkáme, ona na to taky přijde, ukážu na prstech, pomůžu.*“

V situacích, kdy se Marie setkala s vyčleňováním, někdy využívala rad kolegyně. Převážně však reaguje na základě své intuice a autenticity. Aktuálně také využívá internetové stránky s danou problematikou.

- **Preventivní**

Prevenci Marie hodnotí jako klíčovou a zásadní pro fungující kolektiv. Prvotním krokem je pro ni nastavení pravidel a třídní dohoda, která se společně uzavře. *„V té první třídě Ti třeba podají ruku a řeknou Ti, že slibuju, že to budu dodržovat. Otisk dlaně a podpis (kdo umí). A když se něco stane, tak odkazují na ty pravidla. Z druhé strany notýsku jsem ty naše pravidla vypsala a pak jsem k tomu nakreslila třeba slzičku, tohle pravidlo pláče, protože ty ho vůbec nedodržuješ. Trošku nejdřív jemně.*“ Během své výuky věnuje Marie čas i aktivitám, při kterých se děti učí rozpoznávat kamarádké chování. Hraje s nimi hru „Místo po mé pravici je volné“. Děti vybírají spolužáka, který pro ně během dne udělal něco hezkého. Konkrétně pojmenují pozitivní chování a společně nad ním diskutují. Marie zkouší i opak, kdy se společně baví o tom, jestli se během dne vyskytlo nějaké chování, které nebylo kamarádké. U této aktivity je však důležité nemluvit konkrétně, ale v obecné rovině. Marie spíše volí první aktivitu z toho důvodu, že nežádoucí chování se většinou týká stejných dětí a nechce, aby se dítě vnímalo negativně. Další alternativou je, *„...že každý má lístek a na ten lísteček děti psaly př.: dnes jsi mi půjčil pero, které jsem neměl. A pak jsme si za nějakou dobu přečetli, co tam kdo komu napsal.*“ Marie se při čtení k jednotlivému chování vyjadřuje a oceňuje projevy přátelského jednání.

Aby dokázala Marie předcházet případům ostrakizace, rozhodla se vytvořit celoroční projekt „Co uděláš, když...“ Podstatou jsou vymyšlené příběhy, které žákům prezentuje. Každý dostane papír a napíše, jak by situaci vyřešil on. Společně potom v kruhu diskutují a sdílejí své nápady. K nápadům se vyjadřují všichni a společně vybírají (za pomoci

učitele) jaký postup je nejvhodnější. Vybrané řešení si poté nalepí do sešitu k příběhu. Na konci vznikne kniha, kterou si odnášejí na konci druhého ročníku.

Inkluze

Z hlediska inkluze vnímá, že se v jejím případě inkludování mentálně postižení žáci zpočátku stali objektem posměchu od spolužáků. Marie se však třídu snažila vést k trpělivosti a ohleduplnosti. Byli informováni o tom, že pro žáky s mentálním omezením je náročnější vstřebat učivo. K inkluzi, tak jak funguje u nás, se staví spíše skepticky. „*Mně na té inkluzi vadí to, že teď učíme tak, abychom tyhle slabý neponižovali, začlenili. Ale bohužel je to na úkor těch průměrných a nadprůměrných, protože ty nemáš čas pořádně se věnovat všem. Ono se hrozně hezky říká, jak by ses měla každému individuálně věnovat, ale ať mi to někdo ukáže v praxi, já bych to chtěla vidět*“. Vnímá, že děti, které jsou mentálně slabší nikdy nezažijí úspěch. Myslí si, že ony samy cítí, že nedosahují takových výsledků jako jejich spolužáci. „*Nejsou tak hloupí, aby nevěděli, že jim to nejde. Je to hrozně náročný udržet to na uzdě, aby ho nezačali vyčleňovat*.“ Marie sdílela svoji zkušenost s dívkou s Aspergerovým syndromem. „*Začne mlátit kolem sebe, řvát, mně nadávat, ale je 'začleněná'*“. Často projevovala odpor k instrukcím učitele, „*já si žádnou učebnici otvírat nebudu, jsem jednou řekla, že sem chodit nebudu, je to tady hnusný, všichni mě štvete. Taky si pak začala zacpávat uši, když měla něco dělat a začala řvát blablaba*.“ Kolektiv nedokázal pochopit její chování, ani sama Marie se v těchto situacích necítila příjemně. „*Bere mi to vítr z plachet. Něco se vymyslelo, ale vůbec se nešlo do praxe*.“

První třída a druhá třída

Mezi první a druhou třídou vnímá Marie rozdílné charakteristiky. První třídu vnímá jako nejnáročnější. „*Nejvíce práce a nejvíce unavená jsem v první třídě*.“ Druhá třída je podle Marie více samostatnější a navzájem si dodržování pravidel hlídají a učitel již nemusí pravidla tolikrát opakovat. „*Takže už ti pomáhá ten kolektiv sám*.“

8.3 Případová studie Věra

Věra je žena ve věku 31 let, zadaná, má 1 dítě. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 5 let. Věru jsme kontaktovali na základě doporučení od příslušníka z rodiny. S rozhovorem ochotně souhlasila, interview proběhlo

v prostorách jejího bydliště. Během rozhovoru sdílela své zkušenosti a vzpomínky, které se týkaly problematiky vyčleňování a strategií při začleňování outsiderů do kolektivu.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Věra chodila od **první třídy** do malotřídní školy, zažila si ročník, kde bylo v celé škole pouze osm žáků. V pátém ročníku jich bylo už celkem třicet dva. „*Nikdy mi to nepřišlo divný. Přišlo nám normální, že jedné části třídy se učitelka věnuje a druhá pracuje samostatně. Byli jsme vedeni k té samostatnosti.*“ Těžké chvíle prožívala po dokončení páté třídy, kdy přecházela na klasickou základní školu. „*Bylo mi to hrozně nepříjemný. Jenom ta akumulace těch dětí v té škole, to mi hrozně vadilo.*“ Na svoji první učitelku a své první roky ve škole si však moc nevzpomíná. Výraznější jsou pro ni okamžiky spíše z druhého stupně. V kolektivu se cítila dobře. Pamatuje si, že „*...třída byla hodně rozeskupinkovaná. Holky, kluci, chytrý, blbý.*“ I přesto však neměla pocit, že by v její třídě docházelo k vyčleňování. Vzpomíná, že měla hezký vztah k třídní učitelce.

Role učitele

Na otázku, zda chtěla být Věra vždycky učitelkou, odpověděla: „*Chtěla, strašně! Já chtěla být furt učitelka.*“ Její cesta k učitelství vedla přes studium sociální práce, během níž si vyzkoušela práci s dětmi, dospělými, handicapovanými, s lidmi na LDN oddělení, práci s dětmi z dětských domovů a vytváření volnočasových aktivit. Později se rozhodla pro studium pedagogiky volného času, prostřednictvím které se dostala k občanskému sdružení prevence. Zkušenost s preventivním programem využívá i při svých hodinách.

Škola

Věra momentálně učí na základní škole, kde jsou spojené některé ročníky. V systému malotřídní školy se cítí dobře. „*Vyhovuje mi to, mně to přijde úplně normální.*“ Ve škole se celkově cítí příjemně, s kolegy a vedením vychází dobře. Intenzivně prožívá pouze jeden konflikt s kolegyní. Tyto situace jsou jí nepříjemné. „*Jsem strašně rozčilená, nechodím do sborovny, dříve jsme fungovali jinak a normálně.*“ V malotřídních školách se Věra často setkává s tím, že zná většinu dětí a rodičů, což vnímá jako nevýhodu (nastavení hranic, komunikace s rodiči, prolínání pracovního a osobního života). Nicméně jako velkou výhodu vnímá práci s dětmi. „*Já v tom kolektivním vyučování vidím samé výhody. Kdo je dopředu, tak může jet s tím ročníkem vyšším.*“

Zkušenost s vyčleňováním

Během života se s vyčleňováním nesešla příliš často, vysvětluje si to tím, že na prvním stupni se v malém kolektivu všichni znali a měli k sobě blízko. *„Měli jsme vždycky skvělé učitelky. Myslím, že jsme ani nedělali skupinky, byli jsme pospolití. Ale já jsem to vůbec nevnímala, možná tak byl i někdo vyčleňovaný. Zpětně to nedokážu říct.“* V pracovním a osobním životě si nevzpomíná, že by se s vyčleňováním setkala.

Ve své třídě, kterou teď učí, si všimá, že částečné vytváření skupin tam vzniká. *„Ty, co spolu dojíždějí, tak se skupinkují.“* Věra sdílela i konkrétní situaci, která vznikla v její třídě. Docházelo tam k nadávkám, odcizování věcí nebo jejich schovávání. Dozvěděla se o tom od dětí ve třídě. Zažila také situace, kdy vyčleňování vzniklo na základě žákovy zápachu a zanedbávání v rodině. Tuto situaci však řešila přes OSPOD.

Identifikace

Při dotázání Věry na to, co pro ni vyčleňování znamená, uvedla příklad ze své vlastní zkušenosti ve třídě. *„Pro mě je třeba moc, když třeba sedí sama o přestávce a sedí celou dobu v lavici. Že ty děti s ní jako nemluví, že nechtějí.“*

Řešení

Když Věra vidí, že se některé dítě straní a tráví přestávku samo, snaží se vytvořit nějakou situaci, kdy dojde k interakci se spolužáky, např. jdou se projít, popovídají si. Většinou osloví děti, které jsou tolerantní ke všem žákům a má jistotu, že ji/ho přijme. S dětmi si často povídá a snaží se rozvíjet porozumění pro to, že jsme odlišní, *„ale já se hodně snažím s těma dětma pracovat kolektivně. Nemám ráda to vzdělávání, kdy děti sedí, hodně jsme pracovali v kruhu na zemi a ve skupinkách.“* V rámci třídy má dojem, že děti chápou, že má někdo problémy v určité oblasti (počítání, sport apod.), ale setkává se u některých žáků s posmíváním. *„Ono stačí, když už se na ni kolikrát podívám, protože už jsme to xkrát řešili, nebo stačí to dítě oslovit jménem, nebo jí řeknu: ty se taky hezky neučíš a směje se ti někdo? Ona sklopí oči a začne brečet.“* Pokud se problém opakuje, řeší situace Věra většinou individuálně. Problém se pak snaží zobecnit a využít pro diskuzi s celou třídou. *„Jak bychom se měli chovat v takovéhle situaci?“* Děti pak vytvářejí různé nápady, na základě kterých si společně vyvodí závěry. Jako důležité vnímá Věra celkové nastavení kolektivu, *„já tam mám šikovné kluky, kteří s tím vyčleňovaným jsou ochotný pracovat, jsou vnímavý a tolerantnější.“* Do výuky také zařazuje hry, které jsou spojeny s problematikou vyčleňování. Jedna z nich, přechod přes hořící lávku, spočívá ve vedení

děti k tomu, že každý z nás je přínosný pro skupinu: „*Jsou na židlích a musí se dostat odněkud někam, musí spolupracovat, přendávat ty židle, nesmí šlápnout na zem, musí se různě přidržovat. Zvyšuje se tam obtížnost a odebírají se židle. Musí si podávat pomocné ruce a tam zjistí, že ta pomocná ruka je důležitá, čímž můžou přijít na to, že to dítě jim taky pomůže. Že není přítěž, ale že může být taky opora.*“

V situacích, kdy se setká s vyčleňováním, sdílí své zážitky s kolegyněmi a jednou blízkou osobou. „*Mám kamarádku, která nemá se školstvím nic společného, když fakt nevím, tak jdu za ní. Ona mě vede k tomu, abych zkusila pochopit ten problém toho dítěte. Většinou to pramení z rodiny.*“ Další možnost, jak změnit pozici dítěte v roli outsidera, vidí Věra v tom, dát mu nějakou funkci ve třídě, čímž se zapojí do kolektivu a získá důležité postavení. Většina dětí je velmi motivovaná k plnění funkcí ve třídě.

Vztahy

K **vyčleňovanému** prožívá Věra lítost, „*mně jí bylo hrozně líto, byla jsem z toho strašně smutná.*“ Snaží se je učit řešit problémy a konflikty. „*Opečovávat ho, ale ne tak, aby to dítě toho začalo zneužívat.*“

K **vyčleňujícímu** prožívá spíše vztek. Situace se Věře komplikovala v situacích, kdy vyčleňující bylo dítě, které znala i ve svém osobním životě. Náročná pro ni byla jednak komunikace s rodiči, ale i nastavení hranic. Často ji tyto situace vedou k přemýšlení o tom, proč vyčleňování vzniká, proč někdo někomu ubližuje.

Směrem k vyčleňujícímu má velmi přímý a impulzivní přístup. „*Nebojím se na ně zařvat, tady na ty. Musím říct, že ty děti mají ze mě respekt. Dávám najevo, že tohle chování ne. Když se jim to nelíbí, jdeme do ředitelny. Hodně funguje, že zavolám rodičům. A tím, jak se známe, tak to na ně platí.*“

Pocit sebeúčinnosti

Pokud jsme si povídali o jejím pocitu vlivu na dění ve třídě, tak Věra vnímala, že jako učitel má pocit, že je aktivním činitelem při situacích, kdy k vyčleňování dochází. Má však pocit, že objektivně to nelze posoudit. V situacích, kdy se Věra setkává s vyčleňováním, se cítí sebejistě. „*Já si myslím, že mám ten základ z toho Preventu. Jak jsem pracovala s téma skupinkama. Takže se těchhle situací nebojím.*“ Pro funkční vztahy mezi učitelem a dětmi a také vztahy mezi dětmi navzájem vnímá Věra důležitost pocitu autority a zároveň podpory. „*Ví, že za nima ta učitelka stojí, že za ně bude bojovat jako lvice, ale je pro ně furt jako autorita.*“ Věra se s vyčleňováním neseťká příliš často. V první a druhé třídě se

jí daří zapojovat všechny žáky do kolektivu, s vyčleňováním se setkává až ve vyšších ročnících. Tam se jedinci začínají více profilovat a začínají vznikat skupinky a práce s nimi je tak složitější. „Málokdo si do té svojí skupinky někoho pustí.“

- **Reaktivní**

„Já jsem se zas s tolika dětma nesetkala, co by byly vyčleněny. Tady to bylo všechno řešitelný, takže jsem se nesetkala s tím, že by se mi nepodařilo někoho začlenit.“ Pokud nastane situace vyčleňování, tak se Věra řídí na základě svých pocitů, jedná autenticky a přirozeně. V prvotní chvíli mapuje, jaká je realita vzniklé situace. „Protože se může stát, že z dítěte, které říká, že mu nějak ubližují, tak dojdeš k tomu, že je agresorem celé skupinky.“ Vnímá, že učitel musí být v situacích flexibilní a přistupovat k nim individuálně: „Určitě se nedá stejný problém u různých dětí řešit stejně.“ Situace řeší ihned po vzniklém incidentu, „děti si to pak nepamatuju, upravuju to, aby z toho vyšly nejlíp.“

- **Preventivní**

I přesto, že Věra nepocituje strach z těchto situací, vnímá, že učitelé nemusí projevy vyčleňování vždy registrovat. „Ten Prevent to dělá dodneška, tyhle aktivity. Ale nedělají to s nimi nárazově, ale každý půlrok. Ten učitel třeba ani nemusí vnímat, že je tam někdo vyčleňovanej, ale když tam takhle přijde někdo zvnějšku, tak ho to praští do očí. Ten cizí nestranný pohled je hodně důležitý tady u těch vyčleňovaných dětí.“ Tento pohled nemusí patřit pouze nějakému odborníkovi, ale také kolegům, vedení. „A teď poslední týden za mnou přišla na obědě ředitelka a říká, hele on ti tam zase pláče. Říkala mi, že si toho všimla hned, když tam přišla, že je takovej bez duše. A já jsem si toho vůbec nevšimla. To je ten objektivní pohled zase.“

Věra má pocit, že učitel by měl těmito situacím zejména předcházet. Ona sama se snaží vést hodiny tak, aby podporovala vztahy, komunikaci a důvěru v kolektivu. Často tak pracují ve skupinách, dvojicích, které jsou složeny formou losu nebo sestavení učitelem. Skupiny často obměňuje, „jsou naštvaní, že nejsou s těma svýma kamarádama, už je tam diskomfort v té skupině a musí se s tím učit pracovat.“ Během své praxe využívá i principy komunitních kruhů, které vytváří pocity důvěry. Podporu také našla v osnovách Prvouky a Českého jazyka. Momentálně se chystá účastnit se školení Hodnotové vzdělání podle sestry Cyril Mooney, které se soustředí na lidské hodnoty, emoce a pocity. „To se snažím

hodně začlenit, jak se cítíš, jak ti je, kdybys byl v jeho roli. Jak by ses cítil, kdyby se tobě všichni smáli.“

Inkluze

Věra nevnímá, že dítě, které je v inkluzivním vzdělávání, má vyšší pravděpodobnost stát se outsiderem. Na inkluzi jako takovou se však Věra dívá velmi kritickým pohledem. *„Já s inkluzí nesouhlasím. Nesplňuje to, co by splňovat měla. Odnášíme to my učitelé. Vyplňování nějakých papírů, kdy ty by ses mohla připravovat víc na vyučování. Nemyslím si, že to má tak pozitivní dopad, jaký by to mělo mít. Učivo se samozřejmě neodvívá od nejchytřejšího dítěte, vždycky od těch průměrných a na to doplácí ty nadprůměrný. Nadprůměrný se nudí, podprůměrný nestíhají. Musí se čekat na ostatní. Ted' oni ví, že jsou to tihle, kdo nestíhají. I přesto, že se ty nároky sníží na to vzdělání, tak ti integrování stejně tomu nestačí. Vystává potom ta otázka, kdo je v té skupině ten znevýhodněnej, jestli je to to dítě, kterej má ten plán, a nebo to dítě, který by mělo možnost učit se víc, ale nemůže.“* Vnímá, že některé děti z inkluze neprofitují, neustále zažívají neúspěch, pocity méněcennosti. Dítě pak vnímá, že jeho výkony jsou nesrovnatelné s ostatními. To považuje Věra za velký nedostatek inkluzivního vzdělávání.

První třída a druhá třída

Věra vnímá mezi první a druhou třídou rozdíly. *„V té druhé třídě jsou už vyspělejší. Oni na to jdou fikaněji, když chtěj někoho vyčlenit.“* Cítí, že větší vliv má na děti v první třídě, protože jsou tvárnější. V druhé třídě už je situace o trochu náročnější, tam více uplatňovala hry z primárních prevencí. U první i druhé třídy využívá kruh. *„Do pololetí každý den ráno 30 minut věnovaný kruhu, co jste dělali, jak se máte. Oni se ty děti rozmluví, začnou k sobě být otevřenější. Oni už se znají sice ze školky, ale ten kruh dělá hodně.“* Práce s kolektivem se také liší, *„je to ve volbě slov a technice toho řešení. Prvnáčkům nemůžeš říct to samé, co čtvrtákům. Ti už si to zpracujou líp, můžeš jim říct mnohem víc. A můžeš jim říct, jaké to bude mít následky. Ty když tohle budeš dělat dál, tak přijedou policajti a budeš to řešit s nima. Tohle říct prvnáčkovi nemůžeš, ten se ti rozbrečí, protože pro něj je policajt velkou autoritou.“* V roli učitele se na této škole (kde pracuje třetím rokem) cítí nejlépe v první třídě.

8.4 Případová studie Martina

Martina je žena ve věku 56 let, vdova, má 2 děti. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 24 let. Martina byla získána do naší výzkumné části prostřednictvím metody sněhové koule (na základě doporučení). Byla oslovena přes mailovou adresu a s rozhovorem velmi ochotně souhlasila, interview se konalo v prostorách jejího pracoviště. Téma, které jsme spolu řešily, jí bylo blízké, sama se ve své profesi i mimo ni s touto problematikou setkává.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Martina na svoji **první paní učitelku** pamatuje jako na člověka, který se k nim choval mile, z hlediska výuky jim toho hodně předal. Její vzpomínky jsou stejně pozitivní na celou školní docházku **prvního stupně**. Na druhý stupeň má výrazné spíše negativní vzpomínky, směřující k jejich paní učitelce, „*ta na nás jenom řvala, křičela, fackovala a mlátila. Do dneška to mám před očima.*“ Pokud měla porovnat přístup obou učitelek z hlediska práce se třídou, vnímala Martina velký rozdíl. „*Ta z druhého stupně si neudržovala jako žádný emoce, na prvním stupni k nám byly takový jako mámy vstřícný, i když dokázaly houknout.*“ Když vzpomínala, cítila, že jejich chování ve třídě bylo odrazem strachu z trestů, „*doma se děti bály, že dostanou vynadáno, tak jsme se chovali slušně!*“

Role učitele

Zpočátku Martina učitelkou být nechtěla, rozhodla se tak spíše na základě racionálních důvodů a okolností. V průběhu praxe se však její postoj změnil, práce ji začala naplňovat a v roli učitele se cítila velmi příjemně. Momentálně však ztrácí tento pocit, „*né, že bych řekla, že mě přestává bavit, ale unavuje mě chování dětí.*“ Vnímá, že děti neudrží pozornost, spíše je musí kontrolovat a okřikovat, z čehož se pak cítí vyčerpaná. Důležitým negativním faktorem je pro ni i přístup rodičů, který hodnotí jako velmi hyperprotektivní, liberální. Podle ní rodiče dětem nedávají hranice, což se poté odráží i ve školním prostředí.

Škola

V kolektivu školy se cítí Martina dobře. Má okruh kolegyň, se kterými je v kontaktu nejvíce, a část kolegyň, ke kterým důvěru nepociťuje. Co se týče vztahů na pracovišti, až

na jeden větší konflikt je spokojená. Co hodnotí jako nedostatečné, je vybavenost kabinetů, „já si radši opravím věci doma, než být tady. Na mě to tady tak nějak padá.“

Zkušenost s vyčleňováním

Když jsme si s Martinou povídaly o vyčleňování **během jejího života**, sdílela, že se s těmito projevy setkávala často. „Na základce, na střední škole, v práci. Řekla bych, že když to člověk zažívá, tak se tomu neumí bránit.“ Důvod vyčleňování v pracovní oblasti spatřovala v pocitech nadřazenosti z jedné strany. Když Martina vzpomínala na okamžiky, kdy se s vyčleňováním setkala v rámci své role učitele ve své **třídě**, tak sdílela, že to v ní vždycky nějaké pocity vyvolává a zanechá. Snaží si však tvrdě stát za nastavenými pravidly. Martina je toho názoru, že děti ve druhé třídě si mnohdy odlišností mezi sebou nevšimnou. Vnímá, že velkou měrou do toho zasahují rodiče, „rodiče co první řeknou, tak s cikánem sedět nebudeš. Jsou schopní si zjistit i sociální podmínky lidí.“

Identifikace

Martina si projevy vyčleňování všímá při jednoduchých činnostech, kdy děti mají za úkol seřadit se do dvojic. Pokud dětem dá možnost volby, vidí, koho děti odstrkují, vyčleňují apod. Všimnout si toho podle Martiny může učitel nejvíce o přestávkách a tělocviku. „Při tělocviku já poznávám ty děti hned od začátku, řeknu: budeme soutěžit, vybírejte si k sobě na střídačku po jednom. A už to začne, nejlepší kamarád toho...a pak zbyde těch posledních osm. Příští hodinu vyberu pravý opak těch dětí a tam je vidět, že si vytahují děti úplně jiným způsobem. Takže o tom tělocviku se to pozná úplně špičkově.“

Řešení

Při řešení se Martina snaží věnovat úsilí zejména prevenci. Sepisují si společně pravidla, která poté pověsí na zeď ve třídě. Snaží se dětem uvést konkrétní příklady, „postavím se do té pozice chudáka a řeknu dětem: uměla bych hezky kreslit, ale nepůjde mi tohle, může se mi někdo posmívat?...“ Během výuky se zaměřuje i na zvednutí sebevědomí každého žáka „vždycky někoho vyzdvihnu v něčem, každého toho žáka alespoň v jedné věci.“ K jedinci, který by někoho zesměšňoval, přistupuje Martina razantně „podívej se, jak krásně kreslí a jemu jsem řekla: ty umíš jen sportovat, nic víc. Takže toho druhého ještě seknu o kousek. Řeknu ano, umíš tohle, ale ona umí tohle a ty to vůbec neumíš.“ Od první třídy je vede k tomu, že společně tvoří rodinu a že nepodporuje žádné vytváření škatulek a předsudků. „Snažím se být tvrdá, ale kamarádká a myslím si, že spravedlivá.“ Během našeho rozhovoru vzpomínala na situaci, kdy se snažila chlapce začlenit, „zkoušela jsem ho

posadit s kamarádkou, kterou měl nejradši ze školky. “ Situace, které nastanou, řeší Martina přímo ve třídě, nechodí za vedením, rodiči či se někomu svěřovat, „jsme jedna velká rodina, tak si to musíme vyřešit mezi sebou, ne to pouštět někam dál a myslím si, že je to nejlepší.“ Momentálně ve třídě řeší často vyčleňování na základě materiálního porovnávání mezi dětmi „u těch malých ne, ale vzniká to tak ve třetí třídě.“ Sama při řešení vychází ze vžívání se do pocitů dětí. Když jsme však společně mluvily o tom, zda k tomu vede i žáky, sdílela, že „moc ne, protože to ještě nechápou, to pochopí, až budou starší.“

Vztahy

*„Co cítím k tomu, **koho vyčleňuji?** Toho je mi vždycky hrozně líto. Snažím se ho vždycky povzbudit.“ U nich vychází zejména z její zkušenosti matky, „vždycky říkám, každý učitel by měl poznat to, že má doma dítě jedno, kterému to jde a jedno, kterému to nejde, aby viděla ten rozdíl.“ Lépe se pak vcítí do dětského prožívání. „Vžij se do jeho role. Vždycky si říkám, jaký by to bylo, kdyby mi tohle někdo řekl, a začnu přemýšlet a okamžitě budu vědět, co mám dělat. To, co ten druhý potřebuje.“*

*„Ten kterej neustále **vyčleňuje**, tak co si budeme povídat, ten mi leze těžce na nervy. Většinou si ho vytáhnu a domluvim mu. Když to nepomůže, tak si sedneme a hledám na každým dítěti ty jeho největší klady, abych ukázala, že ten dotyčný je mimo.“* Martina se snaží děti tímto přístupem usměrnit.

Pocit sebeúčinnosti

Martina vnímá, že pokud učitel pracuje na vztazích ve třídě, tak je vysoká pravděpodobnost, že nastavení ve třídě bude podporující a kolektiv bude soudržný. Domnívá se však, že záleží také na složení třídy, některý kolektiv je bezproblémový sám o sobě, někde je ta práce náročnější. „*Nechá se hodně ovlivnit, ale přijde mi, že je to hodně dané i výchovou. Škola se může snažit, ale jestliže má v rodině podněty úplně obrácený, tak to jde těžko.*“ Během její praxe se s vyčleňováním setkává velmi často, „*myslím, že i v každé třídě. Přijde mi, že je to čím dál horší.*“

• Reaktivní

Při řešení různých konfliktů a situací pracuje Martina ve většině případů s celou třídou. Pokud by situace byla příliš citlivá nebo nepříjemná, pak by volila spíše individuální řešení s jednotlivci. Snaží se předcházet vyčleňování, přemýšlí, co v tu chvíli by dítě potřebovalo, „*byla tu holčička, hodně obézní a teď se vžít do její role. Všichni mi říkají, že jsem tlustá,*

hrozná, popoběhnu pár metrů...a já si říkám, co potřebuje, aby jí druhý řekl...výborně, pojd', půjdeme si hodit kouli nebo míčkem. Když je někdo silnej, tak hodí víc a mnohem dál.“

- **Preventivní**

Prevenci Martina vidí i v tom, že se snaží být férová a spravedlivá. *„Všechny stejným metrem. Budu chválit, ať je to holčička roztomilá nebo kluk, ale budu se stejně zlobit i na tu holku, která je andílek.“* Třídnické hodiny ve škole nemají, ale věnuje se tématům kamarádství, naše třída apod. v rámci hodin Prvouky. *„Sedneme si do kruhu a povídáme si.“* Během první třídy s dětmi tráví veškerý svůj čas včetně přestávek. Martina také během své praxe využívala různých preventivních programů. Během prvního týdne, kdy se žáci mezi sebou seznamují, využívá Martina aktivity, které utužují kolektiv, pracují s tématem odlišnosti a podporují vztahy ve skupině. *„Já mám doma takovej obrázek. Jsou tam namalované děti, které se drží v kruhu a jsou tam děti z různých zemí. Je tam běloch, černoch, Číňan, Vietnamec. A právě je tam ta věc, že se všichni drží za ruku a dělají jedno velké kolo a točí se. A to jsme vždycky sedli a říkala jsem jim: podívejte se, to je nádhera, oni si nerozumí, každý vypadá jinak, a jak se mají rádi a dokážou být v jenom kruhu. A my to vyzkoušíme taky, protože my jsme všichni úplně stejní.“*

Inkluze

Když jsme se společně s Martinou bavily o tom, zda si myslí, že by mělo dítě, které je inkludované, nějakou predispozici stát se outsiderem, tak bylo z jejich odpovědí znát, že tomu vždy tak není. *„Jak u koho tedy. Ty děti to nepoznaj, slyší to z domova. Řeknou jim, s tím sedět nebudeš, sedni si s někým chytrým....Ale tohle už bylo za nás, nesedej si s někým, kdo má samé pětky. Vždycky tvrdím, že se všechny děti narodí stejně. Jsou tam různé dispozice, ale tamto už na ně přenáší ti druzí.“*

První a druhá třída

Ohledně rozdílů mezi první a druhou třídou to Martina vidí jednoznačně, *„vždycky jsem tvrdila, že nejlepší je druhá třída. Už umí, je tam míň učiva, už to ve škole znají. Ví, co si můžou dovolit a nevyčleňují.“* Nejnáročnější jsou podle Martiny první tři měsíce v první třídě. Vnímá, že děti do třetí třídy pravidla respektují, od vyššího ročníku spíše jen v přítomnosti učitele. To, co Martina vnímá jako výrazné, je odlišnost v chování na základě toho, zda děti vyrůstaly ve městě nebo na vesnici. Děti z vesnice by charakterizovala jako klidné, ohleduplné a pracovitě. U dětí z města vnímá, že se více

orientují v práci na počítači a mají větší počet přátel (vyrůstají na sídlištích). Vnímá, že se odlišují i v tom, jak tráví svůj čas. Městské děti podle ní tráví čas mobilech či počítačích, děti z vesnice více tráví čas venku.

8.5 Případová studie Pavel

Pavel je muž ve věku 50 let, ženatý, má 2 děti. Má dokončené vysokoškolské studium a jeho délka praxe ve školním prostředí je 27 let. S Pavlem jsme se spojili na základě kontaktu, který nám byl zprostředkován společným přítelem. Byl osloven prostřednictvím e-mailu a s rozhovorem ochotně souhlasil. Interview se konalo ve veřejném prostředí kavárny. S projevy vyčleňování se ve své praxi Pavel příliš neseťkává. Během rozhovoru sdílel své vzpomínky z osobního a školního prostředí.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Pavel na svoji **základní školu** vzpomíná velmi pozitivně. Jejich škola byla spíše menší, dětí bylo ve třídě sedmnáct. *„Bylo to takový rodinný, takový příjemný.“* Na svoji první **paní učitelku** má pouze hezké vzpomínky. Během rozhovoru sdílel, že právě tato paní učitelka ho inspirovala v jeho snu stát se učitelem. Domnívá se, že podobně kladně ji prožívali i jeho spolužáci. *„Narazil jsem na výbornou učitelku, takže já jsem od první třídy tvrdil, že budu učit malé děti.“*

Role učitele

Už od první třídy Pavel věděl, že se chce stát učitelem, což mu vydrželo až do dospělosti. Svoji roli učitele má rád. *„Člověk tam jde s takým idealismem, jak to všechno bude a samozřejmě je to jinak. Pak naráží na takové ty technické stránky, na rodiče...“* Během své učitelské praxe cítil, že u něj docházelo k neustálému vývoji a postupně získával určitý nadhled a konkrétní vizi a představu, kam chce směřovat a jak by jeho praxe měla vypadat, aby byl spokojený.

Škola

Když jsme si s Pavlem povídali o tom, jak se cítí ve škole, zmínil svůj kladný postoj a spokojenost v rámci fungování školy. Domnívá se, že celkově v jejich regionu je škola, kde působí, hodnocena velmi kladně a patří k oblíbeným školám ve městě. Pavel si svou spokojenost ve škole vysvětluje zejména složením kolektivu. Myslí si, že vedení až takový

vliv na spokojenost učitelů nemá. „Každý pátek se scházíme na hodinku (cca 6 lidí), povídáme si a těšíme se na ten pátek vždycky. Po rodičáku taky a alespoň se vidíme. Jedna kolegyně měla možnost jít do bližší školy a nemusela by dojíždět, ale nechtěla, protože tady se cítí dobře. A není jediná, kdo tu možnost měla.“ Na prvním stupni je v jejich škole jediným učitelem-mužem. Vnímá, že jeho přístup je jiný než u jeho kolegyně. Rozdíl vidí například v tom, že řeší věci s větším nadhledem a vyžaduje po dětech větší samostatnost. „Já bych chtěl, aby si děti uvědomily, že oni chodí do školy, že to dělají pro sebe, ne pro maminky ani pro tatínky.“

Zkušenost s vyčleňováním

Během svého života se Pavel s vyčleňováním setkal, když on sám byl v roli žáka na základní škole, „to byly takové hlouposti. Jeden kluk nechtěl sedět vedle jedné holky. Takže seděl k ní otočený zády.“ Ve své třídě se s vyčleňováním příliš nesetkává. „Že bych třeba někoho půl roku začleňoval, to se mi nestalo.“

Identifikace

„Pro mě už to třeba je, když řeknu: ‘udělejte dvojice’ a někdo řekne, že s někým nechce být, nebo já s Tebou nebudu sedět.“ Tyto vzniklé situace se snaží řešit ihned. K fyzickým projevům šikany (bouchání apod.) v jejich třídě skoro nedochází.

Řešení

Pavel v rozhovoru sdílel, že s projevy vyčleňování se ve svých třídách setkává výjimečně. Jejich absenci si vysvětluje tím, že hned od počátku školní docházky nastavuje pravidla, v rámci kterých jsou si v kolektivu všichni rovni. „Mě zajímá jak ten člověk je. Takže oni to ví. U nás není potupa, když jde na oběd kluk s holkou.“ Inspiraci k tomuto přístupu našel během své praxe u jedné paní učitelky. „Měla taky ten přímý přístup. Dělal si lavice po čtyřech. Tak jsem si říkal, že až jednou budu učit, taky to tak budu mít. Takže mám takové hnízda, dvě lavice proti sobě.“ Během výuky tak děti pracují hodně ve skupinách, které se neustále prohazují. Pavel se snaží žáky během aktivit hodně přesazovat a pokud cítí, že některý z žáků je v aktivitách slabší, snaží se k němu přiřadit někoho silnějšího.

Když se vyskytne případ, že někdo si nechce k někomu sednout, snaží se s nimi o tom mluvit, „Proč bys tam nešel? Vždyť jí pomůžeš, víš jak to bude super?“ Při řešení těchto konfliktů (žák odmítne spolužáka) se snaží opírat se o žáky, kteří jsou tolerantní a vždy každé dítě přijmou. „Aby se ukázalo, že není problém v tom druhém, ale v něm, který ho odmítl.“ Vnímá, že děti si ze své podstaty navzájem rády pomáhají a spolupracují až na

některé výjimky. Tyto tendence dětí tak využívá pro nastavení přátelského klimatu ve třídě.

Vztahy

U **vyčleňovaného** se snaží Pavel docílit toho, aby měl někoho k sobě.

K **vyčleňujícímu** cítí vztek. *„Nechtěl bych ho jako zesměšnit, ale ukázat mu, že jemu se může stát úplně to samý.“*

Pocit sebeúčinnosti

Když jsme se bavili o jeho pocitu vlivu na dění ve třídě, tak vnímal, že jako učitel velkou měrou zasahuje do chodu ve třídě. *„Ty děti se dají ovlivnit hodně.“* Myslí si, že jako muž má u dětí větší přirozený respekt, než mají ženy v roli učitelky. U svých žáků se snaží být důsledný; pokud se domluví na nějakém pravidlu, tak ho musí dodržovat. *„Já tvrdím, že děti jsou odrazem učitelů. Poznáte, kterého učitele jsou to děti. Někdo je rozvážnej, klidnej, tak ty děti jsou taky klidný. Já se furt někam honím a ženu, a ten sport taky, my hodně závodíme, ale je jedno, jestli vyhraju nebo prohraju. Oni chtějí vyhrát, ale já jim řeknu, že je mi jedno, že jste první. Takže to neřešíme.“* K dětem je přísný, zároveň ale mají děti možnost zažít, že je kamarádský, nepovyšuje se nad ně, to vnímá taky jako jeden z důvodů, proč se u nich vyčleňování příliš nevyskytuje. *„Oni vidí, že já jsem s nima kamarád, že jsme si v určitý chvíli rovni, tak proč by si nemohli být rovni i mezi sebou? Takže si myslím, že je to tím příkladem.“*

- **Reaktivní**

Problémy a konflikty řeší Pavel v rámci třídy a zasahuje co nejdříve, *„týká se to třídy, to už by ten problém musel být hodně osobní, abych to řešil individuálně. Ale když by se to opakovalo, tak dětem říkám, že hrozně nerad křičím, že mě to nebaví a unavuje. Takže oni ví, že když zvýším hlas, že už je něco špatně.“*

- **Preventivní**

Na prevenci se zaměřuje během výuky Prvouky, kde jsou témata, která může učitel probírat. *„Povídáme si, máme vyvěšené ty pravidla.“* Vnímá, že důležité je nastolení a dodržování pravidel. Spolupracuje s metodikem prevence, kterého informuje, když má pocit, že ve třídě k něčemu negativnímu dochází. Vnímá ale, že na utužování kolektivu není v rámci výuky tolik času.

První třída a druhá třída

„Ty prvňáci jsou takoví ňunánci, ty potřebujou ty maminky, ty druháci už jsou takový větší parťáci.“ Rozdíly mezi první a druhou třídou vnímá, ale nejsou nijak výrazné. „V první třídě je ta práce náročnější. Ve druhé třídě už stačí dát signál, podívat se na dítě a ono už ví, že udělalo něco neakceptovatelného.“ Při práci s první třídou se Pavel zaměřuje na vysvětlení toho, co je žalování a co znamená mít nějaký problém. Společně se snaží tyto situace vymezit a ujasnit si jejich význam. Pavel vyčleňování vnímá spíše primárně jako problematiku vyšších ročníků. Sám se s vyčleňováním v první a druhé třídě příliš neseťkává. „V tej první třídě oni neřeší, kdo je jak bohatej, kdo jak vypadá. Čím budou výš, tak oni si ten rozdíl uvědoměj. Ono se to u nás teď točí, že má učitel první, druhou i třetí třídu, což je pozdě. Abych je mohl tvarovat, tak potřebuju alespoň ty třetíčky.“

8.6 Případová studie Katka

Katka je žena ve věku 47 let, rozvedená, má 2 děti. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 27 let. Kontakt na Katku jsme získali od rodinného příslušníka. S rozhovorem ochotně souhlasila, interview proběhlo ve veřejných prostorech kavárny. Katka sdílela své osobní zkušenosti i ty ze své učitelské praxe.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Katka si na **základní školu** příliš nevzpomíná. V rámci kolektivu se cítila dobře na prvním i na druhém stupni. *„Kamarády jsem vždycky měla, asi se mi líbilo.“*

Role učitele

Katka se učitelské profesi chtěla věnovat už od útlého věku. Byla pro toto povolání velmi motivovaná a všechny její volnočasové aktivity byly spojené s tímto zaměřením (zpívání, hra na hudební nástroj apod.). Na začátku své praxe učila v mateřské škole, kde se cítila dobře a ráda na toto období vzpomíná. Vnímala, že v té době (před revolucí) mělo postavení učitele ve společnosti vysokou prestiž. *„Tenkrát to bylo i tak, že jsme jako byli něco. Vštěpovali nám, že my jsme nejlepší, my budeme učitelky, my budeme vychovávat ty děti. Po revoluci se to rozvolnilo.“* Vzpomíná si, že byla pyšná na absolvování střední pedagogické školy. Několik let byla zaměstnaná v mateřské škole a po nějaké době cítila,

že by chtěla směřovat na první stupeň. Práce ji stále baví a naplňuje, má ji ráda a v roli učitelky se cítí dobře.

Škola

Katka v současné době působí na nové škole. V předchozím zaměstnání pracovala devět let. Byla spokojená jak v rámci kolektivu, tak i v rámci vedení školy. *„Teď jsem přešla z venkova na město. Jsem tady měsíc a můžu posoudit, že rozdíly jsou velké. Větší škola, více dětí, všechno v elektronické podobě, více kolegů a jiný přístup ředitelky.“* Vnímá, že potřebuje čas, aby si na tento systém a nový přístup zvykla.

Zkušenost s vyčleňováním

Zkušenost s vyčleňováním zažila Katka na základní škole, kde byla žákyní. *„Ale nebylo to kruté, jak se to děje dneska. Bylo to spíše pošťuchování.“* Z výpovědi Katky můžeme usuzovat, že s projevy vyčleňování se během své praxe setkávala a dodnes setkává.

Identifikace

Projevů vyčleňování si Katka všímá jak o hodině, tak i o přestávkách. Jako projev ostrakizace Katka vnímá například situaci, *„když třeba hraje hru a dítě nechce dát ruku tomu dotyčnému.“*

Řešení

Pokud si Katka všimne těchto projevů, snaží se to vždy pohotově řešit. *„Já jsem na to hajsavá, to bych si nenechala líbit. Já je sleduju, jsem s nima furt i o přestávkách.“* První strategií, kterou volí, je jít sama příkladem – chytne vyčleněné dítě za ruku (pokud skupina nechce podat dítěti ruku), společně si řeknou básničku, kterou se učí hned od začátku školní docházky: *„Budem se mít všichni rádi, budem velký kamarádi.“* Zpočátku zejména pozoruje projevy a dynamiku třídy, pokud má pocit, že nemá vliv na situaci, kontaktuje rodiče. Pokud se situace nezlepší ani po jejich kontaktování, konzultuje problém s kolegy a případně vyhledá pomoc odborníků.

Ve škole, kde teď učí přibližně jeden měsíc, už řeší situaci s vyčleňováním. Ve třídě má žákyni z ciziny, která se odlišuje ve způsobu chování. Toho si všímají její spolužáci a Katka pozoruje, že na základě jejího chování a jazykové bariéry není plně součástí kolektivu ve třídě. Všímá si však i neangažovanosti k interakci z její strany. *„Ona ani nechce s nima moc kamarádit. Ona je samotářka. Žije si ve vlastním světě.“* Katka se tak snaží už od začátku roku podpořit její začlenění, *„bavíme se s dětmi, vysvětlujeme si, že to*

má těžký se tady začlenit, že my kdybychom byli z cizí země, tak to máme taky tak.“ Vnímá však, že děti ještě nejsou schopny plně pochopit její chování. Jejího vyčleňování si všímá nejvíce u her během přestávky. Velký posun však vidí v práci asistentky této dívky. *„Je to vysokoškolačka, což je teda hrozně znát, že nepřišel někdo, kdo nebyl políben tím a udělá si jen kurz. Myslím, že to jde dobrým směrem, ale ta jinakost tam je, to ty děti vidí, i ty malinky.*“

Katka zažila i situaci, kdy měla pocit, že se jí jedince do skupiny nepodařilo začlenit. *„Ta holčička chodila do školy špinavá, opravdu jako zapáchala. Bylo tam vyčleňování dětmi, nechtěly jí podávat ruku. Měla tam jednoho kamaráda. Ale jinak tam to vyčleňování bylo hodně znát.*“ Katka vnímala, že v tomto případě byla náročná práce s celým kolektivem, kde dva vůdci ovlivňovaly zbytek celé třídy. Během výuky se Katce dařilo žákyni začlenit, ale během přestávek už tento pocit neměla. V tomto případě se však situace řešila i přes OSPOD (zanedbávání v rodině). Třídě se snažila zpočátku situaci jejich spolužačky vysvětlovat, postupně však musela být směrem k vůdcům přísnější a důraznější. *„Oni to měli ale i z rodiny, byli naočkovaní, jak se bavili v rodině o téhle holčičce. Vzala jsem si je stranou a vynadala jsem jim.*“ Během této situace využívala rad kolegyň, OSPODu a PPP.

Vztahy

Směrem k **vyčleňovanému** prožívá Katka lítost. Cítí, že má potřebu se za jedince postavit. *„Aby věděl, že ji/ho má někdo rád. Že jsem pro ni/něho oporou.*“ Vnímá, že je důležité ve vztahu k vyčleňovanému vytvořit pouto a důvěru. *„Že za mnou může přijít, když jí/mu tam nebude dobře. Že může věřit mně, jako učitelce.*“

K **vyčleňujícímu** cítí zlost a vztek. *„Jsem pak naštvaná na lidi, co ubližujou.*“ Zpočátku k nim volí přístup, kdy se snaží situaci vysvětlovat, pokud se situace nezlepšuje, tak kontaktuje rodiče.

Pocit sebeúčinnosti

Pokud jsme si povídaly o jejím vlivu na dění ve třídě, tak Katka vnímala, že jako učitel má pocit, že je aktivním činitelem při situacích, kdy k vyčleňování dochází. *„Určitě, řekla bych, že učitel je na prvním místě. A ty děti musí vědět, že když se něco stane, tak to ta učitelka bude řešit.*“

V průběhu praxe Katka vzpomíná na situaci, u které má pocit, že se jí nepodařilo jedince začlenit. Celou situaci prožívala a dodnes prožívá intenzivně. V té době vnímala, že se

situaci zabývala i v osobním životě. „*Doted' mám pocit, že jsem pro to ještě mohla něco udělat. Já na to hrozně špatně vzpomínám, nesu si to doted'ka.*“

S vyčleňováním se v některém kolektivu setkává denně, ale podle Katky záleží také na složení třídy. Vždy se snaží hlídat počáteční projevy a nenechat je stupňovat do další fáze, což se jí ve většině případů daří. Myslí si, že s náznaky vyčleňování se setkává každý učitel, ale spíše až u starších dětí, mladší děti se dají částečně usměřňovat. „*Oni jsou ještě malí, oni si to nechají vysvětlit.*“

- **Reaktivní**

Pokud je svědkem ostrakizace, vnímá, že je schopna zastavit tyto projevy, „*stačilo se na ně podívat, nebo oslovit, zavolat je.*“ Je si však vědoma, že děti vnímají, zda se učitel dívá a dává pozor, a mohou tak své chování přizpůsobit situaci. Pokud vidí, že ve třídě je nějaký problém, pracuje spíše s jedinci než s celým kolektivem.

- **Preventivní**

Katka vnímá, že prevence má své místo v procesu vzdělávání. Snaží se aktivity a činnosti na podporu vztahů do výuky začlenit. S dětmi si povídá o tom, „*Jaké by to bylo, kdyby...*“ (se nám někdo posmíval apod.) nebo „*Co je důležité? (značka oblečení nebo povaha člověka).* Většinou při těchto aktivitách sedí v kruhu na koberci. K prevenci využívá také maňásky, prostřednictvím kterých sehrává scénky, u kterých děti rozhodují, kdo se choval správně, kdo naopak ne, a co konkrétně udělala postava správně/špatně. Vnímá, že ve třídě jí ke stmelení kolektivu pomáhají jakékoli kolektivní hry a povídání.

Ve své praxi již využila i služby odborníků, kteří vypožorovali vůdce skupiny a doporučili jí také možný přístup k nim. Pokud by vnímala, že je svědkem závažného chování, kdy je dítěti ubližováno, neváhala by se na odborníky znovu obrátit. Ve své praxi poslední rok spolupracuje s organizacemi, které poskytují preventivní programy.

Inkluze

Katka vnímá, že děti, které jsou ve třídě v rámci inkluzivního vzdělávání, by se mohly stát outsidersy třídy, zejména pak ve vyšších ročnících. K inkluzi má spíše negativní postoj. „*Mně osobně se to nelíbí, narušuje to tu hodinu, ty děti jsou sice zvyklé, že odchází ze třídy. Několikrát denně vysvětlovat, proč odchází, byla jsem ráda, že oni se vytratili a já mohla pokračovat ve výuce.*“ I přesto, že si s dětmi povídali o tom, proč a co se děje, vnímá Katka, že děti nedokázaly pochopit proč. „*Je to náročný a na úkor dětí, který se*

chtějí normálně učit a rodičům se to samozřejmě taky nelíbí.“ Katka je toho názoru, že po nějaké době ty rozdíly už jsou tak velké, že dítě se stane vyčleňovaným. Měla ve třídě dítě s PAS a nevidomého jedince, kteří na druhém stupni byli na okraji třídy. Zejména vnímá, že nesdílejí stejné zájmy se svými vrstevníky, což je dostává právě na okraj kolektivu. Vnímala také, že dítě s PAS samo ve třídě nevyhledávalo kontakt se svými spolužáky, naopak k nim někdy bylo agresivní, což prohlubovalo bariéru mezi nimi.

První třída a druhá třída

Mezi první a druhou třídou v navazování vztahů a interpersonální interakcí nevnímá Katka velký rozdíl, významné rozdíly spíše vidí až u 3.–4. třídy. Druhá třída je z pohledu Katky pro práci učitele jednodušší zejména v tom, že děti už se navzájem znají a orientují se v pravidlech. V první třídě jim vše musí učitel předat a naučit. Při vyčleňování je v druhé třídě Katka více ráznější. Ale výraznější projevy pozoruje spíše až od třetí třídy.

8.7 Případová studie Eva

Eva je žena ve věku 47 let, vdaná, má 2 děti. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 18 let. Byla oslovena na základě doporučení od předchozího respondenta. S rozhovorem ochotně souhlasila, interview proběhlo v prostorách školy. Během našeho rozhovoru projevovала motivaci se tématem zabývat. Sdílela své vzpomínky na dětství a ze svých tříd. Z jejích odpovědí bylo poznat, že téma hodnotí jako důležité, ale intenzivně se tématem ve své minulosti nezabývala. S vyčleňováním ve třídě se setkala jen málokdy. Její postoj a prožívání se mnohdy krystalizovaly až na základě našeho rozhovoru. V některých případech směřovaly její myšlenky spíše do tématu výukových metod a forem než do metod spojených s prací v kolektivu.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Dle výpovědí, které nám Eva poskytla, můžeme usoudit, že vzpomíná na svoji **základní školu** pozitivně. Nesdílela žádné větší problémy, které by vnímala nebo prožívala jako nepříjemné. *„Na základní školu vzpomínám dobře. Nikdy jsem neměla žádné problémy, dobře jsem se učila, paní učitelku jsem měla ráda.“* Ke své **třídní učitelce** vzhlížela a vnímala ji očima dítěte pozitivně, s odstupem času se však její názor proměnil. *„Když na to tak vzpomínám, tak vím, že tam byl kluk, který měl nadváhu a zpětně vnímám, že na něj*

měla poznámky, které ho musely srážet a trápit, což jsem jako dítě vůbec nevnímala. Myslím si totiž, že ty děti k té učitelce vzhlíží, protože je to první osoba, která je provází tou třídou. Kázeňské problémy řešila způsobem, který byl v té době normální. Někoho třeba tahala za vlasy.“

Role učitele

Eva jako malé dítě chtěla být učitelkou, jako malá si hrála na školu. Tato vize ji však v průběhu let opustila. *„Nebyla jsem přesvědčená o tom, že chci být učitelkou, ale říkala jsem si, že by to jako šlo. Během toho, co jsem začala učit, tak mě to bavilo.“* Ve své roli se momentálně cítí dobře.

Škola

Během své praxe učila Eva na třech školách. Vnímá, že vztahy ve škole mezi kolegy jsou podobně nastavené. Vždy měla v rámci kolektivu část, se kterou sdílela své každodenní zážitky a která jí byla blízká. Co prožívá napříč školami jako rozdílné, je přístup vedení. *„Tady nevím, jestli by ta podpora byla úplně stoprocentní, úplně ideální to není, ale abych byla až tak nespokojená, že by se to nedalo, to ne. Mám tady oporu od kolegyň, se kterými si hodně rozumím. To spolu řešíme, když se něco stane, když něco potřebujeme pro děti, tak si pomáháme. Neumím si představit, že bych tu nikoho neměla, komu bych se mohla svěřit důvěrně. To nevím, jestli bych to dala.“* S prostředím školy je spokojená.

Zkušenost s vyčleňováním

Během života si Eva vzpomínala na jednu situaci, kdy ona sama pociťovala, že se jí někdo vysmívá. Situaci prožívala velmi silně, i přesto, že se zpětně domnívá, že to mohlo být spíše způsobené citlivým obdobím, ve kterém právě byla. *„Pamatuju si to do dneška, že jsem nevěděla, co mám dělat a cítila jsem se špatně.“* **Ve třídě** se podle výpovědi s vyčleňováním často neseťkává. Jde spíše o specifickou třídu, kde k tomu dochází. *„Jedna zkušenost byla se třídou, kde mezi sebou děvčata bojovala, pak zase třída, kde bylo hodně individualistů, takže bylo těžký, aby tam zapadl ještě někdo další.“* V těchto třídách se tyto problémy pak řeší denně. Jako důvod absence projevů vyčleňování vnímá, že neměla ve třídě někoho, kdo by vyčleňování inicioval. Tyto situace se vždy snaží řešit.

Identifikace

Identifikaci outsidera ve skupině vnímala Eva velmi jasně. *„Byl by to ten, koho by nebraly děti mezi sebe. Nechtěly by s ním jít ve dvojici do tělocvičny. Vždycky by zůstal poslední,*

když by se vytvářely dvojice. Posmívaly by se mu.“ Domnívá se, že jsou situace, kdy si může učitel tohoto jednání všimnout lépe. Mezi ně řadí přestávky, hodiny tělocviku, kdy se rozdělují družstva, volné činnosti, kde se děti vyjadřují autenticky a nebo v družině.

Řešení

Eva hodnotí jako důležité vždy situace řešit. Většinou volí cestu povídání si o situaci s dětmi, kterých se to přímo dotýká, a snaží se je přimět k tomu, aby pochopily pocity druhých. *„Jestli by jim bylo příjemný, kdyby se jim to taky dělo.“* V některých případech se snaží začlenit jedince skrze tolerantní žáky, kteří jsou ochotni mezi sebe někoho přijmout. Vnímá však, že ne vždy se podaří jednotlivce do skupiny začlenit. *„Je to takový proměnlivý, je to neustálý boj.“* Při své praxi se v těchto situacích často obrací na psychologa, kterého mají ve škole. *„S paní psycholožkou se domluvíme a ona si je vezme i z hodiny a tam si s nima popovídá. Nebo udělá nějaké ty aktivity s nimi. Může si vzít tu skupinku nebo ty jednotlivce. Nebo i dělá program pro celou třídu. Bud' když je tam nějaký problém, nebo i když tam žádný problém není, tak otestovat tu třídu, preventivně.“* Ve škole je využívání služeb psychologa běžnou záležitostí. Jako pozitivní vnímá i spolupráci v rámci školního personálu. *„My jsme tady na patře tři třídy, takže to tady můžeme vzájemně vyzorovat, jestli se něco děje, můžeme si na to dát pozor o přestávce na chodbě.“* Při řešení využívá práci se třídou, kdy sedí společně na koberci a řeší situaci v obecné rovině *„Někomu se stalo tohle, co byste mu poradili?“* Ať už se jedná o agresora nebo o outsidera, jako podstatné vnímá Eva zmapování i rodinnou situaci jedince. *„To jsem vlastně taky trochu zažila, že byl ve třídě agresor. On pocházel z rodiny, kde byla těžká rodinná situace. Maminka sem chodila hodně často se dívat. Hodně to chtěla řešit, aby se to nedělo. Ale pořád to přetrvávalo. Nic jsem z toho nevypozorovala, než jako ho hlídat neustále. Z čeho ta agresivita plynula, to bylo asi z toho, co se dělo doma.“*

Ve třídě probíhají třídnické hodiny v rámci výuky.

Vztahy

Vztah k vyčleňovanému

Mezi emoce, které prožívá směrem k vyčleňovanému, Eva popisovala lítost, snahu zlepšit situaci jedince. *„Je mi ho líto určitě. Nějakým způsobem se snažím to vykomunikovat. Nějak ho začlenit do skupiny. Aby se to změnilo.“*

Vztah k vyčleňujícímu/agresorovi

Eva se vždy snaží zachovat profesionalitu ve svém jednání, i když po emocionální stránce prožívá směrem k agresorovi vztek. „*Někdy mě to pěkně štválo. Byly to takové vlny, někdy jsem byla naštvaná, někdy ty pocity zas ustoupily. Létama se učím, abych se nenechala vytočit.*“

Pocit sebeúčinnosti

V průběhu praxe však nastalo období, kdy o své „moci“ (působení) ve třídě nebyla plně přesvědčena. „*Dlouho jsem měla v jedné třídě pocit, že když si nastavíme nějaká pravidla, tak já se otočím a už to neplatí.*“ Co vnímá jako důležité, je proměnlivost v nastavení generací dětí. Má pocit, že přístup k nim musí být jiný, než tomu bylo dříve. „*Neudrží pozornost, nedokážou moc poslouchat čtený text, nedokážou se na chvíli zklidnit, což je někdy překážkou k tomu, je něco naučit.*“ Tento pocit má poslední 3–4 roky.

- **Reaktivní**

Při řešení se snaží zachovávat profesionální přístup. Má pocit, že v rámci jednání se jí tento přístup daří dodržovat s narůstajícími roky v praxi lépe. Při situacích, kdy prožívá silnější emoce, se řídí tím, že „*když se budu rozčilovat před třídou, tak musím jen na oko, protože když se mě to bude dotýkat, tak bych se z toho musela zbláznit.*“ Důležitý je tak pro ni i určitý nadhled nad situacemi, které se ve třídě dějí.

- **Preventivní**

Pokud mluvila Eva o prevenci v jejich třídě, vnímala, že učitel může situacím, které vedou k projevům vyčleňování předcházet. Sama uvedla způsoby a situace, kdy z tomu dochází. „*Mohu určovat skupinky já, ne, že si budou vybírat. Dám je ke skupince tolerantnějších dětí, využíváme pravidla.*“ Na počátku první třídy dětem předává pravidla ve formě obrázků, v druhé třídě si je děti píší sami. Pravidla podepíší, nebo obtisknou svůj prst, čímž se zavazují k jejich dodržování. V rámci prevence Eva využívá i metodika školní prevence, studentské projekty, různé programy z krajského města. Ona sama využívá k prevenci učebnici prvouky, kde jsou různé témata, o kterých se dá s dětmi povídat: moje škola, moje třída apod. „*Vždycky se snažím na to napasovat to téma: Jak si vybíráš kamaráda? Na čem záleží? Na barvě vlasů, pleti apod.*“ Žádnou zkušenost s vyčleňováním na základě rasy ve své třídě však neuvádí.

Inkluze

Z hlediska otázky inkluzivního vzdělávání si Eva myslí, že tito jedinci mohou být na okraji kolektivu na základě jejich handicapů. Domnívá se však, že takto malé děti rozdíly nevnímají tak silně, aby docházelo k vyčleňování, spíše má pocit, že k tomu může docházet, až budou děti o něco starší. Pocity na zavedení inkluze má smíšené. *„Byla zavedená hrozně rychle, nebyly pravidla, doteď není podpora a informace jsou zmatené. S inkluzí bych souhlasila, ale někdy nemůžeme začlenit všechny.“* Jako důležitou hodnotí v tomto směru komunikaci a spolupráci s rodinou.

První a druhá třída

Eva vnímá mezi první a druhou třídou lehké rozdíly, ale nejsou nikterak výrazné. Od první třídy se zaměřují na řešení konfliktů, rozlišování závažnosti problému, jakým způsobem vyjádřit to, že je mi něco nepříjemné. *„Oni jsou zvyklí, že když ty se mnou nesouhlasíš, tak já do tebe strčím. Učí se rozeznávat, co mi mají říkat a co ne. Zkoušejí si, že když se mi tohle nelíbí, tak já mu to řeknu: nedělej mi to a teprve potom půjdu za učitelkou. Vytvíjí se také jejich výběr kamarádů a vztahy ve třídě. „Ve druhé třídě už spolu kamarádí i ti, kteří spolu nebyli ve školce.“* Eva se cítí v každé třídě jinak, cítí velký rozdíl v nárocích na učitele, *„...ten rozdíl je velkej, ta první třída je náročná, tam se musí řešit úplně všechno, musím je všechno naučit, nehnu se od nich.“* Druhou třídu prožívá více klidněji *„ty děti už zrajou, tak se dá dělat více činností.“* Děti se už podle jejího úsudku dokáží lépe vyjádřit své pocity, problém nebo situaci.

8.8 Případová studie Adéla

Adéla je žena ve věku 46 let, vdaná, má 3 děti. Má dokončené vysokoškolské studium a její délka praxe ve školním prostředí je 20 let. Adélu jsme se rozhodli kontaktovat na základě videa, kde poskytla rozhovor, který se týkal pedagogických a psychologických otázek. V interview nás zaujaly její názory a zajímal nás její pohled na problematiku vyčleňování a začleňování outsiderů do kolektivu. Byla oslovena e-mailem a s rozhovorem velmi ochotně souhlasila. Interview se konalo skrze online platformu. Rozhovor jsme rozdělili na dvě setkání z důvodu rozsáhlé diskuze nad jednotlivými otázkami. Problematika, kterou jsme spolu řešily, jí byla velice blízká, sama se ve své profesi tomuto tématu věnuje.

Přehled témat rozhovoru seřazených chronologicky

Vzpomínky

Vzpomínky na **základní školu** má Adéla převážně pozitivní. Vzpomíná, že do školy chodila ráda a neměla žádné závažnější problémy. Vnímala však, že jí nebylo projevováno dostatek uznání od její **paní učitelky v první a druhé třídě**. *„Já jsem strašně chtěla být mezi těma úspěšnýma a to se mi nepovedlo. Nikdy jsem nedostala možnost vystavit svoji písanku na nástěnkou, i když jsem se tehdy strašně snažila a troufám si říct, že jsem i hezky psala.“* Během dalších let zažila další zklamání z nedostatku důvěry ve své schopnosti. *„Zklamání, kdy mi nevěřej, že bych to dokázala, že bych mohla studovat jazykovku.“* I přes všechny zkušenosti a zklamání vnímala Adéla učitelku jako člověka, který vytváří bezpečné prostředí a je férový ke všem dětem. Na třetí a čtvrtou třídu si Adéla vzpomínala mnohem více. Důvodem bylo, že má toto období podkreslené výrazně negativními vzpomínkami. Při přemýšlení o pocitech a zkušenostech však Adéla sdílela, že právě z těchto okamžiků těží ve své praxi nejvíce. *„Já se k tomu totiž často vracím, když přemýšlím, jak se chovám k dětem. Od svých zkušeností se snažím odrážet, když se do těch situací s nima dostanu.“* Ze strany učitele si prožila těžké okamžiky, kdy měla pocit, že učitel nejedná férově. *„Tak třeba vysvědčení, troufám si říct, že z češtiny byla dvojka zasloužená, z matematiky si nejsem jistá,“* cítila, že k ní učitel má spíš negativní vztah. *„Nedopřál mi nasdílet radost, trochu jsem se ho i bála a vždycky jsem cítila, že ke mně nemá hluboký vztah. Nikdy mi nepomohl zvednout moje sebevědomí. Dával mi najevo, že mi nevěří.“* Vnímala, že si některé žáky ve třídě předchází. *„Měl rád jednu holku a furt říkal, to je moje pravá ruka. To já bych v životě o žádném dítěti neřekla, takhle je postavit na nějaký stupínek. Vytváří nějaký nerovnosti v tej třídě. To je něco, co nikdy nechci dětem udělat.“* Vnímala také, že jeho slova nejsou vždy upřímná. *„Jednou tohle řekl i o mě, že jsem jeho pravá ruka a já jsem věděla, že něco nesedí, že to mám zažité jinak. V té době všechno bylo autoritářský i ti moji rodiče byli vlastně hodně autoritářský, tak si myslím, že jsem byla vychovaná k takový slepý poslušnosti.“* Při otázce, co by od toho učitele potřebovala, byla její odpověď, že jí chybělo nějaké uznání, pozitivní zpětná vazba, pocit lásky. *„Já si totiž myslím to, že takhle malinký nejvíc potřebujou cejtít, že ten učitel je má rád, že pak jsou v bezpečí.“*

Role učitele

V roli učitelky jí utvářely právě situace, které si zažila. Ty jí pomohly k tomu, jakým způsobem dnes s dětmi pracuje. *„Já dneska když učím, tak ano, učitel má děti něco naučit, ale to, když nebudou něco vědět, to není zdaleka taková tragédie, jako když ten učitel*

nepomůže najít dítěti to, v čem je dobrý. Nepomůže mu najít něco, o co se může v životě opřít. Nepomůže mu vybudovat nějaký sebevědomí, nějaký základy pevný, na kterých se dá stavět a na základě nich se potom dá vyrovnat s chybou nebo s nějakým nedostatkem. Z prvního stupně má odcházet dítě, které ví, že mu něco jde. Učitel musí dětem dopřát naději, že něco dokážou. Co, že jim ji musí dát, on ji jim hlavně nesmí vzít.“ Její cesta k učitelství nebyla přímá. K této profesi měla na počátku spíše negativní vztah. Během rozhovoru sdílela, že se domnívala, že její složitý vztah s rodičem, který pracoval ve školství, měl za následek její rezervovaný postoj k učitelství. *„Nechtěla jsem být učitelka, měla jsem tu negativní spojitost s tím.“* Její mimoškolní aktivity (vedení oddílů, potřeba pomáhat, zkušenost s dětským výchovným ústavem) ji však k tomuto povolání nakonec dovedly nepřímo. Sama hodnotí zkušenost s prací ve výchovném ústavu jako jeden z nejzásadnějších momentů její pedagogické kariéry. *„Tehle zážitek s téma dětma, který jsou třeba složitý, ale vy tam pochopíte, že jsou hlavně hodně citlivý. Že za každým průšvihárem je příběh toho, z jakýho důvodu se tak chová.“* Momentálně svoji profesi prožívá velmi intenzivně a investuje do ní mnoho času. *„Já jsem tomu úplně propadla. Jsem hodně emotivní typ, ta láska těch malých dětí mě dobíjí. Oni Vás mají opravdově rády.“*

Škola

Když jsme si povídaly s Adélou o tom, jak se cítí ve škole, zmínila pro ni podstatné podmínky, které se podílejí na tom, aby se ve škole cítila dobře: svoboda a důvěra. *„Vedení mi důvěřuje v tom, co dělám. Chci svoji svobodu posílat na ty děti a to můžu posílat, jenom když já se cítím svobodně. To má hluboké souvislosti do té mé práce.“* V prostředí školy a v rámci kolektivu se cítí velmi příjemně. Měla zpočátku nějaké konflikty, které vznikaly na základě odlišného nastavení a osobnostních charakteristik pedagogů. *„Za těch deset let, co tam jsem, se změnil i ten učitelský sbor a vlastně tam teď zažívám mnohem větší bezpečí. Dostalo se tam hodně lidí, co přemýšlejí podobně.“*

Zkušenost s vyčleňováním

Sama Adéla sdílela, že **během života** se setkala s vyčleňováním. Vzpomínala na zážitky, kdy ona sama byla vyčleňovaným dítětem a také byla svědkem vyčleňování v kolektivu. Sama tuto zkušenost, kdy byla v roli outsidera, dnes vnímá i pozitivně. *„Byla to skvělá zkušenost pro řešení těch konfliktů s dětmi. Ty holčičky dokážou být hodně těžký k sobě, když začnou jít do puberty.“* Jako dítě však tyto situace prožívala intenzivně a dodnes si

pamatuje ty pocity, které v té době prožívala, „*jak mi bylo nepříjemně, když mě ty holky shazovaly a ponižovaly.*“ Když jsme si povídaly o tom, jak vnímala dívku, která byla v jejich třídě v roli outsidera, přiznávala, že prožívala lítost, ale nikdy ji veřejně nebránila, „*nemyslím si, že bych něco udělala. Myslím, že jsem v sobě taky měla, hlavně aby mě přijímali tyhle vyšší. Myslím, že ty děti nedokážou tu situaci zanalyzovat, že od přírody myslíme na to, jak se cítíme my. A děti chtějí být uznávané, chtějí být mezi silnějšíma, a proto se to v těch třídách stává vlastně.*“ V rámci **školy** nebo **třídy** se s projevy vyčleňování setkává často (př. nepodání ruky). Sama sebe vnímá jako velice citlivou osobu, ale přiznává, že není k projevům vyčleňování dostatečně pozorná. „*Někdy si toho dlouho nevšimnu. Musím se to dozvědět odjinud, že se mi to tam děje. Děti o přestávce už nenavnímávám, takže nevidím ty detaily.*“ Vnímá, že spousta konfliktů mezi dětmi vzniká na základě toho, že nemají nebo si neumějí získat kamaráda.

Identifikace

Adéla vnímá, že postupem času se její citlivost k náznakům vyčleňování zvyšuje. „*Ted' už si velmi intenzivně hlídám jakýkoli projev výsměchu.*“ Jako důležité hodnotí i nastavení citlivosti vůči viníkovi. „*Já když ho upozorním před celou třídou, tak ho dávám do pozice proti mně, proti dítěti.*“ Bezpečnější cestou je pro ni upozornit na jeho/její chování více v ústraní (zašeptat mu to do ucha, když ostatní děti pracují), ale zároveň cítí, že je důležité dát najevo celé třídě, že tyto projevy nejsou ve třídě tolerovány a že je aktivně řeší „*to, že řeknu dítěti, že to dělá blbě, ještě neznamená, že zbezpečuju ty vztahy ve třídě.*“ Je pro ni důležité najít tu správnou hranici citlivosti ke všem zúčastněným.

Řešení

Adéla vnímá sebe samu jako hodně impulzivní v situacích týkajících se vyčleňování. „*Mě chytanou saze v tu chvíli, vzbudí to ve mně nějaké to napětí a chci to okamžitě řešit.*“ Snaží se však nastavit citlivost jak pro vyčleňovaného, tak i pro jedince, který vyčleňuje. K řešení vztahových problémů hojně využívá princip komunitního kruhu, který hodnotí jako účinný nástroj pro neshody mezi dětmi. Velkou výhodu vidí zejména v tom, že při řešení se účastní celá třída, jež se mnohdy i vyjadřuje k podstatě konfliktů mezi jednotlivci. Tento princip se ukázal užitečný zejména u konfliktů dívek, které se mezi sebou hádaly denně (kdo s kým ten den kamarádí a nekamarádí), „*dala jsem těm holčičkám prostor v tom kruhu, říkají si tam s čím mají problém, jak se cítí.*“ Tento nástroj dětem nabízí jako prostředek k řešení nějakého trápení. Těší ji, že časem už děti sami za ní chodí s prosbou

o otevření kruhu. Jako další jeho pozitivum vnímá vytyčení pravidel, čímž se vytváří pro děti bezpečný prostor, zároveň se však vytváří i pravidla, které se musí dodržet: naslouchání, omluva, společně odhlasované tresty. „*Bude uklízet boty a kabáty, aby to bylo užitečné pro nás.*“ Adéla se však vždy snaží najít bezpečnou cestu pro jedince „*nenutím je do té omluvy hned, ale řeknu mu, že se může omluvit během dne a ona mi pak dojde říct, že se ten jedinec omluvil.*“ Kruh slouží i ke sdílení pochval a ocenění, což se snaží vsunout i do závěru komunitního kruhu, který byl sice otevřen z důvodu nějakého konfliktu, ale zakončí se tak v pozitivním duchu. Pokud Adéla vnímá, že někdo ze třídy je na pozici outsidera, snaží se jeho sociální status ve třídě zlepšit. Soustředí se na to, v čem žák vyniká a dává příležitosti pro vyniknutí jeho pozitivních vlastností a dovedností. „*Maminku jsem donutila, ať chodí na dramata, aby se rozvíjel v něčem, v čem je dobřej a může se o to opřít. Hodně dobře se vyjadřoval a byl výbornej herec, takže kdykoli jsme něco dramatizovali, tak jsem ho tam šoupla, protože jsem věděla, že on si na to věří.*“ Velké pozitivum vidí Adéla i v třídnických hodinách, ty mají pravidelně 1x za 14 dní od čtvrté třídy. „*Za mě by měla třídnická hodina být od toho, aby si děti pořádaly i něco pro sebe, ne k předávání informací.*“

Vztahy

K vyčleňovanému Adéla prožívá určitou míru lítosti a soucitu, ale zejména cítí potřebu naučit ho bránit se. „*Musím to rozkrýt, pojmenovat a nejlépe mu někde stranou vysvětlit, co může být příčinou a proč se mu to děje a dát mu nějaké rady.*“

Vyčleňující v Adéle vyvolávají zejména vztek. Cítí, že musí dát jasně najevo hranice a pravidla. „*Jdou ze mě hodně emoce a ty děti to cítí.*“

Pocit sebeúčinnosti

Pokud jsem se bavily o jejím pocitu vlivu na dění ve třídě, tak Adéla vnímala, že jako učitel velkou měrou zasahuje do chodu ve třídě a podílí se na celkovém klimatu ve třídě. „*Já si totiž myslím, že chování učitele hodně ovlivňuje a je to určující pro přijímání a nepřijímání v tom kolektivu.*“ Situací, kdy se setká s vyčleňováním, se nebojí a jedná zejména na základě svojí intuice a mnohdy reaguje rychle a ihned. Z rozhovoru bylo znát, že pro Adélu je téma vyčleňování a vztahů opravdu významné, intenzivně jej prožívá a ve své praxi se mu věnuje. Sama přiznávala, že přemýšlí, zda „*v té škole je důležitější naučit je psát, číst, počítat nebo je naučit vyrovnávat se s neúspěchem, nepřijetím od spolužáků, vlastní chybou a s nepříjemnými situacemi, které se jim stanou v tom společenským*

kontaktu. Myslím, že se ten poměr mění.“ Vnímá, že učitel je důležitou součástí kolektivu a má vliv na vztahy mezi dětmi, nicméně přiznává, že není neomezený. *„Nemyslím si, že je 100% ochráním před šikanou navždycky, ale myslím, že se jim to dostává pod kůži, ty důležité morální věci.*“ Má pocit, že pokud je třídním učitelem, tak dokáže jedince od vyčleňování ochránit, ale pokud děti nastoupí do vyššího ročníku, tak cítí, že její vliv slábne a k vyčleňování může docházet.

- **Reaktivní**

Pokud se setká s vyčleňováním, vstupuje do těchto problémů s vírou a očekáváním, že tyto konflikty vyřeší. Intenzivně s nimi problémy a situace řeší. *„Všechny konflikty řeším, furt je řeším. Chodím s nimi chodbou, povídáme si, otevíráme ty témata. Hodně to řešíme v tom komunitním kruhu. Obětovala jsem tomu mnoho výukových hodin.*“ Vnímá, že pokaždé se jí situace s vyčleňováním nepodaří vyřešit, i přesto z těchto situací nemá obavy. Při vzpomínání na velmi konfliktní třídu, která pro ni byla z hlediska vyčleňování náročná, zvolila strategii společného zážitku (přechod hor), který měl podpořit soudržnost třídy. *„My vždycky jezdíme na výlety do přírody a tam taky zjistí, že kamarád může být někdo jiný. Zjistí, že jsou třeba stejně pomalý, sejdou se na konci skupiny (když šli na ty hory) a zjistí, že si spolu mají co povídat, i když si předtím povídali s někým jiným.*“ I přes velký společný zážitek se Adéle nepodařilo tento kolektiv z dlouhodobého hlediska přimět k vzájemnému respektu.

- **Preventivní**

Z našeho rozhovoru bylo znát, že pro Adélu je základem všeho důvěra a láska k dětem. *„Ty děti musejí cejtít, že je mám všechny ráda. Když tohle ty děti pochopí a uvěří mi to, to znamená, že to musí být pravda, protože ty děti jsou citlivý, tak pro to bezpečí v tej třídě dělám, co mohu.*“ K dětem se snaží být otevřená, přiznává vlastní chyby, čímž vytváří ve třídě prostředí, které se učí tolerovat chyby ostatních a i své vlastní. Budování vztahů věnuje ve svých hodinách značné množství času. Adéla zná různé preventivní programy, ale žádný aktivně nevyužívá. Ve škole je tato iniciativa založena na svobodné volbě učitelů.

Inkluze

V inkluzi shledává Adéla velký význam, *„i když je to těžký, tak to za to stojí. Za mě to nesmíme vzdát.*“ Vnímá, že je důležité přemýšlet nad tím, zda jedinec z tohoto nastavení systému získává, pak v tom vidí obrovský smysl. *„Jestli chceme tu společnost budovat*

ohleduplnou, tak to s tímhle taky souvisí. Když děti vidí, že pro mě, jako pro někoho ke komu vzhlíží, koho mají rádi, je cenný i dítě, které má takovýhle obtíže, tak to za to stojí.“ Neztotožňuje se s názorem, že by dítě, které prošlo procesem inkluze, mělo vyšší predispozice stát se outsiderem třídy, soudí tak na základě její zkušenosti z praxe.

První a druhá třída

Mezi první a druhou třídou Adéla vnímá určitý rozdíl. Ve druhé třídě jsou děti podle ní více samostatné, dokáží být zodpovědnější za jejich vztahy a dokáží se více bránit. To vnímá jako největší posun. Přiznává, že první třída je pro ni mnohem náročnější, klade na učitele větší nároky, *„vést je k samostatnosti, mít dost trpělivosti a zachovat klid.“* Děti ve druhé třídě vnímá více jako partnery, *„jinak přemejšlej, dají se s nimi dělat zajímavější diskuze, zajímavější věci i znalostně, protože už potřebují intelektuálně nasávat.“* Druhá třída je jí tak bližší a cítí se tam lépe. Co se týká tématu vztahů, vyčleňování, konfliktů - první a druhá třída se tak značně neodlišují. Adéla popisuje, že děti ve druhé třídě dokáží lépe popsat problém a hledat řešení. V první třídě bylo spíše tématem rozlišení žalování a volání o pomoc. *„Cílem bylo dát jim nástroj: varovat poprvé, podruhé, pak dojít za mnou, to už není žalování, ale volání o pomoc. Žalování je, když chci někomu udělat problém. Pokud vidím, že někdo trpí, nebo trpím já, tak to je prosba o pomoc.“* Vnímá, že je pro děti problém tyto dvě různé situace rozpoznat. Ve druhé třídě už si sami definují, co se jim líbí, co nikoli. *„Učím je komunikovat a vysílat varovné signály.“*

8.9 Odpovědi na výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1

Jaká je zkušenost učitelů s vyčleňováním?

Všichni respondenti se v rámci svého života setkali se situací, kdy byli svědky vyčleňování anebo ho sami na vlastní kůži zažili. U některých tato zkušenost přímo ovlivnila způsob, jak s touto problematikou pracují v pozici třídního učitele. Nejčastěji se setkali s vyčleňováním na své základní škole, kam chodili jako děti. Někteří mají tyto vzpomínky spojené s pracovním prostředím. Jedna respondentka sdílela tuto nepříjemnou zkušenost z dětského tábora. To, co vnímali jako důležité u vyčleňovaného dítěte, je mnohdy jeho neschopnost se těmto projevům bránit. Zkušenost s vyčleňováním ve třídě, kde učí, sdíleli všichni respondenti. Část pedagogů má pocit, že se s ním ale nesetkávají příliš často. Vnímáním důvodem absence těchto projevů je v případě prvního respondenta jeho práce

s pravidly a přísný a zároveň přátelský přístup. V druhém případě to respondentka spojuje nepřítomnost s tím, že ve třídě nebyl žádný žák, který by vytvářel situace ostrakizace.

Nejčastěji řeší respondenti vyčleňování v oblastech:

- Materiálního srovnávání: děti, které nedostačují kolektivu svým materiálním vybavením.
- Inteligence: děti, které selhávají v mentálních dovednostech.
- Problémového chování: děti, které mají agresivní projevy vůči kolektivu.
- Zanedbávání: děti, které jsou ze sociálně slabých rodin.
- Sportovního výkonu: dítě, které selhává ve sportovních dovednostech.

Respondenti, kteří mají zkušenost, že se jim nepodařilo jedince začlenit, se shodují na tom, že šlo o situaci, kdy dítě bylo zanedbávané, chodilo do školy špinavé a nikdo se mu v rodině nevěnoval.

Výzkumná otázka č. 2

Jak učitelé prožívají zkušenost s vyčleňováním?

Zkušenost s ostrakizací během svého života prožívali někteří respondenti velmi intenzivně, zejména v případech, kdy se sami dostali do role outsidera. U části respondentů nevyvolala situace, kdy se stali svědky projevů vyčleňování, nepříjemné emoce z toho důvodu, že ji nevyhodnotili jako závažnou. Pokud se s těmito projevy setkávali ve svých třídách jako učitelé, shodovali se, že nepocítují obavy nebo strach z řešení ostrakizace. Někteří situace prožívají intenzivně, zejména pak směrem k aktérům. Vůči vyčleňovanému jsou to nejčastěji pocity lítosti, soucitu, pochopení. Vnímají, že chtějí aktivně v situaci jednat. K vyčleňujícímu jsou to pak nejčastěji pocity vzteku a zlosti.

Výzkumná otázka č. 3

Co vnímají učitelé jako důležité při prevenci vyčleňování ve třídě?

Tab. 2: Preventivní opatření

Preventivní opatření								
	Nastavení pravidel	Skupinové aktivity	Učebnice	Prvky komunitního kruhu	Společné povídání	Odborníci	Preventivní programy a kurzy	Třídní hodiny
Anna	✓	✓			✓			✓
Marie	✓	✓			✓			
Věra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Martina	✓	✓	✓		✓		✓	
Pavel	✓	✓	✓		✓	✓	✗	
Katka	✓	✓			✓	✓	✓	
Eva	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Adéla	✓	✓		✓	✓		✗	✓

V přehledové tabulce č. 2 uvádíme respondenty nejčastěji využívané preventivní opatření, které se jim v jejich třídách osvědčilo. Zeleně jsou označeny ty aktivity, které aktivně respondenti aplikují ve své třídě. Červeně označené jsou aktivity, ke kterým se respondenti vyjádřili s tím, že je nevyužívají nebo nevnímají jako efektivní. Prázdná políčka v tabulce

uvádějí ty činnosti, o kterých se respondenti aktivně nezmínili. Celkově vnímají prevenci jako důležitou součást vzdělávacího a výchovného procesu. Domnívají se, že tato opatření mají vliv na celkové klima třídy a ovlivňují frekvenci výskytu negativních jevů. V tabulce si můžeme všimnout, že nejčastěji využívaná preventivní opatření jsou nastavení společných pravidel, skupinové aktivity podporující soudržnost a kooperaci a společné povídání a prohlubování důvěrných vztahů. Nejméně aplikují do svých hodin prvky komunitního kruhu a pravidelné třídnické hodiny. Jako další činnosti, které se objevovaly pouze u jednotlivých respondentů, můžeme zmínit například: celoroční projekt „Co udělám, když...“, dramatizace s maňásky, využívání predispozicí prosociálního chování dětí (chtějí si vzájemně pomáhat), básničky s tematikou přátelství, vedení dětí k samostatnosti a k umění se bránit.

Výzkumná otázka č. 4

Co vnímají učitelé jako důležité při setkání s vyčleňováním ve třídě?

Tab. 3: Reaktivní opatření

Reaktivní opatření								
	Včas jednat	Tolerantní žáci	Odborníci	Diskuze s žáky	Komunitní kruh	Podpora sociálního statusu	Kolegové	Individuální rozhovor
Anna	✓		✓	✓		✓		
Marie	✓			✓		✓	✓	✓
Věra	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Martina	✓			✓		✓		✓
Pavel	✓	✓	✓	✓				
Katka	✓			✓			✓	
Eva	✓	✓	✓	✓			✓	
Adéla	✓			✓	✓	✓		

V tabulce č. 3 uvádíme informace o nejčastějších způsobech řešení projevů vyčleňování z pohledů našich respondentů. Zeleně jsou označeny ty činnosti, které aktivně jednotliví respondenti využívají. Prázdná políčka v tabulce uvádějí formy řešení, o kterých se respondenti spontánně nezmínili. V tabulce si můžeme všimnout, že všemi nejvíce využívané řešení je zejména reagovat bezprostředně po projevu vyčleňování a v návaznosti na to vést diskuzi s žáky. Tento způsob intervence využívají všichni respondenti. Nejméně využívanou strategií je pak komunitní kruh, který aplikují do svých hodin pouze dvě

respondentky. Mezi další způsoby řešení, které se objevovaly pouze u jednotlivých respondentů, můžeme jmenovat například: razantní přístup k vyčleňujícímu, jít sám/sama příkladem (já podám dítěti ruku), recitování básniček s tématem přátelství a soudržnosti, systém trestů (odebírání hvězdiček) a vyhledávání informací o řešení vyčleňování na internetových stránkách.

Výzkumná otázka č. 5

Vidí učitelé nějaké rozdíly v práci s třídním klimatem v první a druhé třídě?

Tab. 4: Charakteristika

	První třída	Druhá třída
Charakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • Vztahy vznikají nahodile • Učí se rozpoznávat rozdíl mezi žalováním a voláním o pomoc • Náročnější pro pedagogy • Pedagog má větší vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> • Více samostatní • Lépe vyjadřují pocity a popíší problémovou situaci • Definují nežádoucí chování • Dokáží se bránit • Vnímají se jako více jako partnery • Reagují na signály učitele (stačí naznačit/upozornit) • Ráznější přístup pedagogů směrem k žákům • Hlídnou si navzájem dodržování pravidel

V tabulce č. 4 prezentujeme udávané charakteristiky dětí první a druhé třídy, které jsou v těsné souvislosti s emočním klimatem třídy. V rozhovoru respondenti uváděli, že v rámci první třídy se zaměřují zejména na předávání základních hodnot, řešení konfliktů, rozvíjení socio-emočních dovedností, rozpoznávání nežádoucího chování a společně nastavování pravidel. Tyto činnosti podporují celkové nastavení emočního klimatu a kladou na učitele značné nároky. Druhá třída je tedy v rámci práce s emočním klimatem (pokud bylo pozitivně nastaveno) pro respondenty méně náročná. Žáci jsou již seznámeni s fungováním ve třídě, znají pravidla a jsou více samostatní. V průběhu rozhovoru respondenti uváděli určitý posun a rozvoj dětí ve druhé třídě, který se odráží v jejich schopnosti lépe vyjádřit své pocity a popsat problémovou situaci. Dále popisovali, že dokáží reagovat na upozornění pedagoga na nežádoucí chování a někteří jedinci jsou schopni se sami projevům vyčleňování bránit.

9 DISKUZE

Cílem této práce bylo prozkoumat a zmapovat strategie učitelů první a druhé třídy při začleňování outsiderů do kolektivu. Konkrétně jsme se zaměřili na to, jak pedagogové o problematice vyčleňování přemýšlí, jak situace prožívají, jaké vztahy si vytvářejí k aktérům vyčleňování, jakým způsobem se podílejí na emočním klimatu třídy a jaké strategie k tomu využívají. Dále jsme se zabývali tématem jejich vlastní zkušenosti s projevy vyčleňování během života. Poslední část rozhovoru, jímž jsme informace získávali, byla věnována rozdílu práce pedagoga s emočním klimatem v první a druhé třídě.

Na základě provedeného výzkumu se nám podařilo zjistit, jakým způsobem se učitelé k problematice vyčleňování vztahují. Na základě vzniklých témat, která se v průběhu vyhodnocování v jednotlivých případových studiích objevovala, jsme srovnávali a ověřovali, jak se prožívání a způsoby práce našich respondentů liší s výzkumnými studii a odbornou literaturou. Z výpovědí respondentů se potvrdila základní premisa, že roli pedagoga vnímají jako klíčovou pro emoční klima třídy a výskyt vyčleňování, zejména v prvních letech školní docházky. Vágnerová (2012) uvádí, že učitel má možnost nastavit fungování třídního kolektivu na dlouhé roky dopředu. Navrátil (1997) považuje navazování a udržování pozitivních vztahů ve třídě jako jednu z kompetencí učitele. Vykopalová (1992) se domnívá, že největší vliv mají třídní učitelé, kteří mají možnost pracovat se třídou každý den, mohou si tak všimnout jednotlivých žáků, jejich projevů, chování apod. Výzkumné studie popisují konkrétní přístupy učitelů podporující pozitivní nastavení kolektivu, které mají přímou souvislost s výskytem projevů ostrakizace. Solomon et al. (1998) zdůrazňuje pocit komunitnosti, Jennings a Greenberg (2009) hovoří o prosociální třídě a Comer (1995) o pocitu přináležení.

V rámci rozhovoru bylo ústředním tématem vyčleňování. S těmito projevy se ve třídě téměř všichni respondenti setkávají opakovaně. Janošová et al. (2020) potvrzuje, že během své praxe se problematikou ostrakizace pedagogové zabývají a řeší ji. Je otázkou, zdali respondenti, kteří se během své praxe s projevy vyčleňování nesetkávají, opravdu

svým přístupem těmto náznakům ostrakizace předcházejí, nebo jsou k těmto projevům nedostatečně pozorní.

V otázce, co předurčuje jedince do role outsidera, měli respondenti ze své dosavadní praxe různé zkušenosti. Respondenti vnímali, že nejčastěji jsou to děti, které podávají horší výkony v oblasti sportu a inteligence, děti ze sociálně slabých rodin, děti s problémovým chováním nebo děti, které nedostačují kolektivu svým materiálním vybavením. Odborná literatura tento výsledek potvrzuje. Boková (2018) uvádí, že do role outsidera se může dostat jakékoli dítě. Předpokládá, že nejčastěji je to dítě, které je odlišné a nezapadá do běžné normy: obézní děti, odlišné etnikum, děti ze sociálně slabých rodin nebo bohatých rodin, děti odlišující se svým vzhledem či chováním, děti s handicapem, dále děti nadměrně stydlivé, uzavřené nebo neobratné v komunikaci, třídní premianti nebo děti s nadprůměrnou inteligencí. Autoři (Záhrobská, 2016; Jánošová, 2011; Kolář 2011; Říčan, 1995; O'Connor, 1972; Brish & Ladd, 1998) uvádějí obdobné závěry.

Významnou částí této práce byl popis strategií, které při své práci ve třídě pedagogové aplikují do své praxe. V jejich preventivní činnosti využívají zejména práci s celým kolektivem, společné povídání a nastavení pravidel. Strategie, které uváděli respondenti, se shodují s odbornými publikacemi (Boková, 2018; Čáp a Mareš 2017; Kasíková, 2016; Friedlová et al., 2012). Výzkumy ukazují, že v rámci prevence mohou učitele využívat komunitní kruhy, preventivní programy, kooperativní učení (Říčan a Janošová, 2011; Kopřiva et al., 2008; Nováčková a Nevolová, 2020; Blažek, 1958; Dubec, 2007). U našich učitelů tento způsob práce byl využíván minimálně. Předpokládáme, že nízký počet respondentů, kteří mají ve svém rozvrhu pravidelné třídnické hodiny, je způsoben tím, že časovou dotaci udává vedení školy. Je však otázkou, zda by pedagogové této možnosti sami využili. Principy komunitního kruhu využívaly pouze dvě respondentky. Domníváme se, že tento výsledek je ovlivněn neznalostí této strategie pro prevenci a intervenci konfliktů, případně časovou náročností této činnosti, z důvodu využívání jiných technik nebo může být tento nástroj méně využíván pro své vysoké nároky na osobnostní charakteristiky pedagoga.

V rámci intervenční činnosti se všichni respondenti shodli, že důležité je jednat bezprostředně po incidentu a následně s dětmi vést společnou diskuzi, prostřednictvím které se učí rozeznávat nežádoucí chování, rozvíjí se jejich socio-emoční kompetence, dostávají návod, jak v těchto situacích jednat apod. Podle odborné literatury je prvním krokem v intervenci diagnostika (komplexní poznání aktuálního a preferovaného chování),

následuje zpětná vazba aktérům a poté probíhá společná reflexe a diskuze. Po skončení této fáze využívá pedagog intervenční prostředky, na základě jejich aplikace a realizace sleduje dopady těchto změn (zda je změna funkční či nikoli). Pro práci s žáky může v rámci intervence využít například: komunikaci s třídním kolektivem, vedení poradenského rozhovoru, komunitní kruh, třídnické hodiny (Friedlová et al., 2012). Častou strategií u respondentů byla také aktivní podpora sociálního statusu vyčleňovaného. Upozorňovat a nechat vyniknout jeho pozitivní stránky osobnosti, dovednosti a schopnosti nebo mu poskytnout funkci ve třídě (šatnář, rozdávání sešitů apod.), prostřednictvím které se jeho pozice ve třídě může zlepšit. Podle Friedlové et al. (2012) může pedagog svojí činností optimalizovat vztahy ve třídě skrze zlepšení pozic jednotlivých žáků, také má vliv na postoje a mínění třídy ve vztahu k ostrakizovaným jedincům. Vývoj dynamiky vztahů může zjišťovat například prostřednictvím sociometrických dotazníků nebo na základě vlastního diagnostického pozorování.

Práci v první a druhé třídě prožívali respondenti obdobně. První třídu vnímají jako náročnější v rámci celkové práce s kolektivem, ale zároveň vnímají, že u mladších dětí je vliv pedagoga výraznější. Předpokládáme, že vyšší náročnost prvního ročníku je dána novou rolí školáka, která vyžaduje adaptaci na nové podmínky, pravidla a fungování v kolektivu. Druhá třída je pro práci pedagoga v rámci emočního klimatu (pokud je pozitivně nastaven) snazší. Langmaier a Krejčířová (2006) vnímají, že prostřednictvím kontaktu s vrstevníky se dítě začíná orientovat mnohem více na názory, přání a potřeby ostatních, čímž se prohlubuje a zlepšuje jeho schopnost sociálního učení. Podle teorie Piageta (1932) dítě v první třídě svým věkem odpovídá stádiu morálky heteronomní (4–7 let). Charakteristický je pro ně respekt k autoritě (co řekne autorita, to platí a nelze to měnit). V tranzitorním stádiu (7–10 let) již dítě projevuje i známky autonomní morálky, kdy zapojuje do svého hodnocení okolnosti i vlastní názor. Vůči autoritě se začíná vymezovat a kritizovat ji. Což má za následek, že vliv autority v průběhu druhého ročníku slábne.

Nedostatky a slabiny výzkumu

I přesto, že tato práce přinesla zajímavé a přínosné výsledky, uvědomujeme si, že je také zatížena různými nedostatky, které se pokusíme v této části kapitoly shrnout.

Limitem naší práce hodnotíme homogenitu výzkumného souboru. Ženské zastoupení pedagogů v našem výzkumu výrazně dominovalo. Naší výzkumné části se

zúčastnil 1 muž a 7 žen. Tato nevyváženost však částečně odráží i realitu českých škol, kde se převážně setkáváme s ženským pohlavím (zejména na prvním stupni ZŠ). Uvažujeme, že do našeho výzkumu by bylo zajímavé zahrnout i pohled pedagogů alternativních škol.

Další nedostatek vnímáme ve vztahu ke komplexnosti problematiky vyčleňování. Proměnných, které byly popsány a mají souvislost s tématem naší práce, je nepřehledné množství. Jsme si vědomi, že tento výzkum nemohl všechny tyto možné vlivy zahrnout a obsáhnout.

Přínos výzkumu

Tato práce svým zaměřením přispívá ke zvýšení informovanosti o problematice vyčleňování. Informace zjištěné v této studii mohou být využity v rámci Školních poradenských pracovišť. Domníváme se, že naše práce by mohla například posloužit jako výchozí bod pro mapování problematiky inkluze a vyčleňování, pro zkoumání toho, jakým způsobem vnímají vyčleňování pedagogové v rámci prvního (3.–5. třída) nebo druhého stupně. Nabízela by se také možnost využít výsledky našeho výzkumu k porovnání s pohledem školních psychologů na tuto problematiku.

10 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat zkušenost pedagogů v rámci problematiky vyčleňování. Věnovali jsme se jejich vlastní zkušenosti s projevy ostrakizace během jejich života. Jedním z hlavních úkolů bylo zjistit, jakým způsobem učitelé o problematice vyčleňování přemýšlí a jak situace prožívají. Prozkoumali jsme, jakým způsobem ve svých třídách s odmítáním vrstevníky pracují a jaké strategie k tomu využívají. Z výzkumné části, která je složena z osmi případových studií, se vykrystalizovala společná témata respondentů. Na základě nich jsme si odpověděli na položené výzkumné otázky.

Jaká je zkušenost učitelů s vyčleňováním?

- Všichni respondenti se během svého života s vyčleňováním setkali.
- Někteří respondenti se s projevy vyčleňování ve své třídě příliš nesetkávají.
- Nejčastěji respondenti řeší vyčleňování v oblastech materiálního srovnávání, srovnávání na základě dovedností mentálních či sportovních, u žáků s problémovým chováním.
- Zkušenost pedagogů, kdy se jim nepodařilo jedince začlenit do kolektivu, se týkala dětí ze sociálně slabých rodin.

Jak učitelé prožívají zkušenost s vyčleňováním?

- Prožívání respondentů při setkání s ostrakizací během jejich života bylo odlišné.
- Nejintenzivněji prožívali situace respondenti, kteří se dostali do role outsidera.
- Ve své praxi nepocítují strach a obavy ze situací, kdy ostrakizaci řeší.
- K aktérům vyčleňování (vyčleňovanému a vyčleňujícímu) prožívají silné emoce.

Co vnímají učitelé jako důležité při prevenci vyčleňování ve třídě?

- Prevenci vnímají jako podstatnou součást vzdělání a výchovy dětí. Jsou toho názoru, že preventivní opatření mají vliv na emoční klima třídy a na výskyt negativních jevů ve třídě.

- Nejvíce využívané strategie jsou: nastavení společných pravidel, skupinové aktivity podporující soudržnost a spolupráci a společné povídání a budování důvěrného vztahu s žáky.

Co vnímají učitelé jako důležité při setkání s vyčleňováním ve třídě?

- Pedagogové se shodují, že při vyčleňování musí učitel reagovat bezprostředně po vzniku těchto projevů.
- Nejvyužívanější strategií je společná diskuze s žáky, která je cílená na vysvětlení situace, rozvoj sociálně-emočních dovedností, rozpoznání projevů ostrakizace apod.

Vidí učitelé nějaké rozdíly v práci s třídním klimatem v první a druhé třídě?

- První třídu vnímají učitelé jako náročnější pro nastavení pozitivního emočního klimatu. S dětmi se zaměřují zejména na předávání základních hodnot, řešení konfliktů, rozvíjení socio-emočních dovedností, rozpoznávání nežádoucího chování a společné nastavování pravidel.
- Ve druhé třídě jsou žáci již seznámeni s fungováním ve třídě, znají pravidla a jsou více samostatní, dokáží lépe popsat problémovou situaci a vyjádřit své pocity. Jsou schopni reagovat na upozornění pedagoga na nežádoucí chování.
- Ve druhé třídě se většina pedagogů cítí lépe.

LITERATURA

- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(4), 500.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 253 – 273). New York: Cambridge University Press.
- Bear, G. G., & Rys, G. S. (1994). Moralreasoning, classroombehavior, and sociometric status amongelementaryschoolchildren. *Developmental Psychology*, 30(5), 633–638. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.633>
- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. ISV nakladatelství.
- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (Eds.). (1989). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934.
- Blažek, J. (1958). *Třídnické hodiny jako prostředek výchovné práce se třídou: praxe a perspektiva třídnických hodin*. Krajský ústav pro další vzdělávání učitelů.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135 – 145.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & Psychopathology*, 7, 765 – 785.
- Boková, L. (2018). Prevence vyčleňování dítěte z kolektivu - role učitele. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*, 5(1), 27-29.
- Brophy, J. E., & Evertson, CM . (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., Herald, S. L. (2006): Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's

classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 1-13.

- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, 56(6-7), 477–489. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.6-7.477>
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63(2), 350-365. doi:10.2307/1131484
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650 – 676.
- Coie, J. D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365 – 401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Underwood, M.(& Lochman, J. E. (1991). Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 389-410). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. Free Press.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123– 130. Availablefrom: EbscoHost.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074 – 1091.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addis
- Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Projekt Odyssea.

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Feldman, N. S., et al. (1976). Order of information presentation and children's moral judgements. *Child Development*, 47(2), 556-559.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Friedlová, K., et al. (2012). *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- Gál, F. (1994). *Násilí*. Praha: Egen.
- Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Portál.
- Gottman, J. M., Gonso, J., & Rasmussen, R. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Hamre, K. H., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hartup, W. W. (1992). *Friendships and their developmental significance*. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (p. 175-205). Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 61-80). New York: Plenu.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Wiley-Blackwell, Chichester, West Sussex.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32
- Howes, C. & Tonyan, H. A. (2000) Links between adult and peer relations across four developmental periods. In K. A. Kerns, J. Contreras, & A. Neal-Barnett (Eds.). *Examining associations between parent-child and peer relationships*. NY: Greenwood.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>

- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264–272.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. TU Liberec. Centrum dalšího vzdělávání.
- Janošová, P., Chrz, V., Kollerová, L., & Blažková, M. (2020). Vyčleňování ve školní třídě: pohled učitelů: Exclusion in the classroom: Teachers' perspectives. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 64(5), 506-520.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- John L. Sherry, The Effects of Violent Video Games on Aggression: A Meta-Analysis, *Human Communication Research*, Volume 27, Issue 3, July 2001, Pages 409–431, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00787.x>
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vydání 3., rozšířené a aktualizované). Portál.
- Killen, M., Stangor, C. (2001): Children's reasoning about social inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174-186.
- Klindová, L. & Rybářová E. (1974). *Vývojová psychologie*. Praha. SPN.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In Gosun, D. (Ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*, New York: Rand MacNaUy.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha, Portál.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.
- Kollerová, L., Smolík, F. (2016): Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 4, 640-656.

- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová D., Kopřivová T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2003). CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283- 307.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081 – 1100.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Ladd, G. W., & Troop-gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Matějček, Z. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Panorama.
- Matějček, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Galén.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti*. Jihočany: H+H.
- Miovský, M. (Ed.). (2003). *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Úřad vlády České republiky.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Portál.
- Navrátil, S. (1997). *Pojetí profesní kompetence učitele*. Pedagogická orientace. 1, s. 5-16
- Nelson, S. A (1980) Factors Influencing Young Children's Use of Motives and Outcomes as Moral Criteria. *Child Development*, 51(3), 823-829.

- Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti* (Přepřacované vydání). PeopleComm.
- Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2004). *Vývojová psychologie* (3. vyd). Západočeská univerzita.
- O'Connor, R. D. (1972). Relative efficacy of modeling, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal. *Journal of Abnormal Psychology*, 79, 327-334.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86. 852-875.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Pekařová, L. (2006). *Jak žít a nezbláznit se*. Olomouc: Poznání.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Harcourt.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Pianta, R. C. (1992). *New directions in child development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7 — Educational psychology* (pp. 199–234). Hoboke, NJ: Wiley.
- Prawat, R. S., & Nickerson, J. R. (1985). The relationship between teacher thought and action and student affective outcomes. *The Elementary School Journal*, 85, 529-540.

- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 60-89). New York: Cambridge University Press.
- Reuland, M. M., & Mikami, A. Y. (2014). Classroom victimization: Consequences for social and academic adjustment in elementary school. *Psychology in the Schools*, 51(6), 591-607. <https://doi.org/10.1002/pits.21770>
- Rosová, D. (2011) *Účinné strategie při řešení šikanování v školách*. Pedagogické rozhledy: odborně-metodický časopis. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (Eds.). (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R., a kol. (2013) *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P. (1993). *Šikanování jako psychologický problém*. *Československá psychologie* 37, č.3, 208-217.
- Říčan, P. (2006, c2004). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání* (Vyd. 2). Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání* (3. vyd). Portál.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha. Grada.
- Serow, R. C., & Solomon, D. (1979). Classroom climates and students' intergroup behavior. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 669.
- Schindler, R. (1957): Basic principles of psychodynamics in the group. In: *Psyche – Journal of Psychoanalysis* 11, pp. 308-314.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning. Research on Teaching Monograph Series*. Longman Inc., College Division, 1560 Broadway, New York, NY 10036.
- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Solberg, M. E., Olweus, D. (2003): Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 3, 239-268.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527–554. <https://doi.org/10.3102/00028312025004527>

- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. Albert.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1–14.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Vydání třetí). Portál.
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Přehled vývojové psychologie* (3., upr. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šulová, L. (2016). *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník*. *Psychologie pro Praxi*, 51(3–4), 71–85.
- Švingalová, D. (2006). *Úvod do vývojové psychologie*. Technická univerzita.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vocilka, M. (1985) *Stav a příčiny záškoláctví na zvláštních školách*. Praha: Panorama.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. ISV.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and methods*. Maidenhead: Open University Press.
- Wolke, D., Woods, S., & Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 835-851. <https://doi.org/10.1348/026151008X383003>
- Zábrodská, K. (2016): Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In: Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová. M., *Psychologie školní šikany*. Praha, Grada, 41- 58.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Ukázka transkripce dat

Příloha č. 1: Ukázka transkripce dat

Anna

Když si vzpomenete na ZŠ, když se vrátíte těch pár let zpátky, jaké to pro Vás na ZŠ bylo? Nemusí to být první stupeň, ale celkově. Jak jste se na ZŠ cítila?

Já jsem se cítila velice dobře, protože jsem neměla žádné problémy ani výchovné, ani prospěchové. Že bych byla vyčleňovaná z kolektivu, nebo že bych měla nějaké problémy, to ne. Na základku vzpomínám velice dobře.

I na první i na druhý stupeň?

Ano, tam nebyl žádný problém.

Když si vezmeme ten 1. stupeň a třeba začátek školy, vzpomenete si, jestli jste se těšila do školy, nebo jak jste prožívala ten vstup do 1. třídy?

Tak tu první třídu ze začátku spíše s ostychem, protože to bylo nové prostředí, nová škola. Ten kolektiv, tam to množství dětí mě trochu zarazelo, ale velice rychle jsem si zvykla. Nebyl pro mě problém se začlenit. Nemyslím si, že bych měla někdy problém, že bych nezapadla do toho kolektivu, nebo že bych šla do školy se strachem ze známky, z učiva, z kamarádů. Ne, většinou jsem se do školy těšila.

Když si takhle hezky vzpomínáte na první třídu, pamatujete si i na prvního učitele?

To si úplně pamatuju. To byl pan řídící. Tenkrát se říkalo ještě pan řídící. Byl to samozřejmě muž, tak to byla vůbec rarita. Byl to důchodce, který k nám měl velice pěkný přístup a moc ráda na něj vzpomínám. A vůbec, já jsem měla ohromný štěstí na kantory. Skutečně, tam pak akorát na druhém stupni na češtinu, to jsme měli taky pana učitele a ten byl velice přísnější, ale zase zpětně se na to dívám tak, že to bylo pro mě dobře, protože nás velice dobře připravil na to další studium. Takže nemůžu říct, že bych tam měla nějaké problémy.

Když byste to teď měla zpětně porovnat: jaký je rozdíl mezi učitelem-mužem a učitelem-ženou, zejména v první třídě? Cítíte tam v něčem rozdíl?

Určitě. Myslím si, že jak se říká, že školství je přefeminizované, tak je to pravda. Každý kantor (muž) je pro děti vzácnost. Těm mužům se učí daleko líp než ženám. Můžu to porovnat se svými žákama. Suploval za mě pan učitel z druhého stupně, tak potom přišel a

říkal: „To jsou zlatý děti, oni tak jako reagují!“ A já říkám: „Protože jsi chlap.“ Je to opravdu rozdíl, učitel-žena a učitel-muž. Obzvlášť na 1. stupni u těch malých dětí, to je pro ně zvláštnost.

Marie

Řešíte někdy ten problém s dětmi individuálně?

Někdy nechci, aby to viděly děti. Při přestávce dojdu do třídy a řeknu: „Kristýnko, Alenko, pojdte na chvíli se mnou.“ Ostatní si toho ani nevšimnou. A pak to řeším: „Co se stalo, proč jste se pohádaly. Co jsem to slyšela, že jste si nadávaly.“ Některý situace si řeším jenom s těma dotyčnými, kterých se to týká. Pak řeknu: „A teď si podejte ruce. Vyříkali jste si to. Pro tebe to bylo nepříjemný, možná, jak vidíš, tak došlo k nedorozumění.“ Ale nesmí o tom vědět ostatní děti, jinak oni hned ví, že se něco děje. Oba dva najednou, kterých se to týká, si vezmu k sobě, nikdy né jednoho a pak druhého. Aby si před sebou řekli, jak to bylo a já jim pomáhám to rozebrat, aby tomu porozuměli, jestli opravdu je ten druhý v právu nebo je to nedorozumění.

Řeší si konflikty děti někdy i samy?

Taky. Je to z toho důvodu, nechci je moc naučit, aby si myslely, že někoho za sebou budou mít. Aby se naučily řešit spory. Kluci se mezi sebou více domluví než ty holky, který se nafouknou. U těch kluků nemusím tolik zasahovat.

Pamatujete si jednu ze svých prvních zkušeností, když byl někdo vyčleňovaný? Jak jste se cítila?

To si možná vzpomenu. To bylo v mé první škole. Tam chodil kluk do třídy a on byl hrozně slabej. To učení mu dělalo problém a fakt mu nic nešlo. Ty děti mají tendenci: „Ježišimarjá, tak dělej.“ Když nemohl něco přečíst rychle nebo spočítat. Tak to vím, že mi bylo hrozně nepříjemně. Ale zase za to dítě. Já jsem se bála toho, že to dítě si řekne: „Tak já už sem chodit nechci.“ Že bude nešťastnej a nebude do školy chodit rád. Protože si to vždycky myslím a říkám to těm dětem, kolem té třetí třídy, že do školy se chodí naučit číst, psát a nějaký vědomosti získat, že je to důležité, aby si našly práci. Pro mě je ale daleko důležitější, když do té školy se naučí chodit i proto, že se naučí chovat jako kamarádi. A nebo sem budou rády chodit, protože se učí rád. Když ale bude rád chodit do té školy i kvůli dětem, že tady má někoho, na koho se může spolehnout, že tady má kamarády a i sám se tak chová, že někomu pomůže, že se na mě někdo může obrátit, když třeba dostane

špatnou známku. V tomhle si myslím, že je to ještě důležitější, než naučit se nějaké učivo z češtiny nebo z matematiky, takže nevím, jestli to dělám správně. Naučit se žít jako kolektiv, jako celek. Pokud mu třeba někdo dělá něco v družině, tak já to řeším, ale ví, že tady si to nemůžou dovolit, že by se to zase řešilo.

Jaký myslíte, že na tom má podíl učitel prvních a druhých tříd, jak se k sobě děti chovají.

No, já si myslím, že strašně velkej. Že jakmile se někdo začne soustředit jenom na tu výuku a tyhle věci nechává stranou, tak si myslím, že se z té třídy nemůže nikdy stát dobrý kolektiv. Obzvlášť u těch malejch dětí si myslím, že je to strašně důležitý. Řešit to s nimi na tom koberci, co pro mě udělal dobrého. Každý měl lístek a na ten lísteček jim děti psaly př.: „Dnes si mi půjčil pero, které jsem neměl.“ A pak jsme si za nějakou dobu přečetli, co tam kdo komu napsal. A tyhle malé děti ještě nepodvádějí, že by si něco vymýšlely. To možná až tak od 3. třídy. V té první třídě je to pořád to mletí dokolečka. A v druhé třídě jim to už dojde, že jim můžeš dát třeba ty lístečky každému a ostatní jim tam píšou, co bylo to kamarádské gesto. A pak to okomentuju i já, když si to sebereme a přečteme, že to bylo hezký, že to dokázal takhle pomoci.

Vy jste mi říkala, že jste jako malá žádný tyhle koberečky neměla a teď to všechno je. Čím to je, že jste vy v té třídě to vyčleňování nezažila?

Víš, co si myslím, teď je přece jenom volnější všechno, volnější výchova ze strany rodičů, není už takovej pocit autority k učiteli. Dřív to bylo jiné v tom, že se skoro každé dítě bálo, že když přijde domu a ten rodič bude vědět, že někomu ubližoval, tak bude trest.

Takže si myslíte, že je to strach z trestu? Tak proto se ty děti k sobě chovaly hezky.

No, já si to myslím. Nedokážu to vysvětlit ale. To je můj dojem, že jsme se báli a věděli jsme stoprocentně, že žádná maminka nepřijde hájit svého broučka. Ale seřeže ho doma a nebo bude jinej tanec. Takže to byl bohužel ten strach z toho, co bude doma.